

"לפני שאת מזמינה אורחים את חייבת לנקות את הבית":

זהות נשית ומקצועית של מנהלות מעונות-יום בישראל

סיגל אחיטוב ואסתר הרצוג

תקציר

מאמר זה מבוסס על מחקר שנערך בקרב מנהלות של מעונות-יום לגיל הרך בישראל, שבהם מתחנכים ילדים מגיל לידה עד שלוש. המחקר התמקד בזהות המקצועית ובזהות הנשית של המנהלות. על רקע הסטנדרטים החינוכיים הנמוכים יחסית המתקיימים במעונות, המחקר שואף להשמיע את קולן של המנהלות.

המחקר נערך בשיטה האיכותנית, וממצאיו מצביעים על כך שזהותן הנשית של המנהלות שהשתתפו בו משוקעת בזהותן המקצועית ובשגרה היומיומית שלהן, אולם הן עצמן אינן מודעות לכך. במאמר נידונים שני הקשרים. האחד הוא היחסים בין המנהלות לבין הצוות וההורים, והשני הוא התמרונים שלהן בין הלחצים הארגוניים-הכלכליים, שמשפיעים במידה רבה על זהותן המקצועית והנשית. ממצאים אלה חשובים כי הם מפנים את הזרקור לאוכלוסייה שכמעט שלא נחקרה עד כה, ומשמיעים את קולה. במובן הרחב, הם עשויים לעזור לקובעי המדיניות שעוסקים בחינוך לגיל הרך.

מילות מפתח: מנהלות מעונות-יום, זהות מקצועית, זהות נשית, מסגרות לידה-שלוש

בישראל, אילוצים ארגוניים-כלכליים

"לפני שאת מזמינה אורחים את חייבת לנקות את הבית":

זהות נשית ומקצועית של מנהלות מעונות-יום בישראל

סיגל אחיטוב ואסתר הרצוג

הקדמה

מאמר זה מבוסס על מחקר שבדק את זהותן הנשית והמקצועית של מנהלות מעונות-יום לילדים בגיל לידה עד שלוש בישראל. זהויות אלו נידונות לאור המציאות המורכבת שאיתה הן מתמודדות.

מצבו של החינוך לגיל הרך לבני גיל לידה עד שלוש עולה על סדר היום הציבורי לעיתים קרובות. באמצעי התקשורת וברשתות החברתיות מתקיימים דיונים שעוסקים במרחב הפיזי המצומצם במעונות-היום, הנמצאים תחת פיקוח ציבורי, במספר הילדים הגדול ביחס למספר המטפלות, בהכשרה הבלתי מספקת שמקבלות המטפלות, ובשכר הנמוך באופן משמעותי מהשכר המשולם לצוות החינוכי במערכות החינוך לבני גיל שלוש עד שש בחסות משרד החינוך. הבנה זו לגבי מצבן מתפתחת לצד מחקרים מהזמן האחרון, המראים שלאיכות סביבות החינוך לגיל הרך השפעות שמתמידות לאורך החיים (Elango, Garcia, Heckman, 2017; OECD, 2015; & Hojman, 2015). מחקרים נוספים מצביעים על חשיבותם המכרעת של ביטויי רגשות מצד המטפלות ושל הגירויים שהן מספקות ביחסיהן עם ילדים בגיל הרך (Shin, 2015; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker & Lavelle, 2010). בהדרגה מתפתח גם מחקר על מנהיגות במערכות החינוך לגיל הרך, שהן ייחודיות בהשוואה למערכות הבית ספריות. ישנה חשיבות רבה לאופי המנהיגות בטיפול בגיל הרך ולמיומנויות המקדמות את התפתחות הילדים ומספקות מענה לצרכים המגוונים של ההורים והצוות. למנהיגות בגיל הרך, המשלבת אלמנטים ארגוניים ואחריות על עובדות עם הכשרה מוגבלת, יש השפעה רבה על התפתחות הילדים במסגרות אלו (Bloom & Abel, 2015; Rodd, 2013). חוקרים כמו בוש (Bush, 2012) ומבורך (2017) טוענים שהמחקר בנושא עדיין מוגבל ויש להרחיבו.

המחקר הנוכחי נערך בגישה האיכותנית. הוא כלל ראיונות עם שש מנהלות של מעונות, שעובדות ברשת "התחלה חכמה", רשת חינוך לגיל הרך הפועלת במסגרת החברה למתנ"סים, וכן תצפיות במשך שנה במעונות שהן מנהלות. מטרת המחקר הייתה להעמיק את הבנת הזהות המקצועית והנשית של המנהלות שהשתתפו במחקר, ולהשמיע את קולן לנוכח המציאות המורכבת שהצוותים במעונות-היום בישראל נאלצים להתמודד איתה. תרומתו העיקרית של המחקר נעוצה בהתמקדותו בסוגיה חברתית שהיא רלוונטית למדינות רבות, ולא רק למדינת ישראל. עד כה כמעט שלא נעשה כל מחקר על מנהלות מעונות וקולן על התנסויותיהן ותובנותיהן לא נשמע. המחקר מוסיף על הידע הגלובלי הקיים בנושא החינוך לגיל הרך, מעודד עריכת מחקרים בסוגיות שעולות מניתוח הממצאים, ומציע תובנות חשובות לקובעי המדיניות העוסקים בחינוך לגיל הרך.

סקירת הספרות תדון במציאות שבה פועלים מעונות-היום בישראל. לאחר מכן יורחב הדיון על מושג הזהות, תוך התמקדות בזהות מקצועית ונשית. המתודולוגיה תוצג בהתאם לנושאי המחקר העיקריים. בהמשך המאמר יוצג הדיון ובעקבותיו יידונו המסקנות ויועלו הצעות למחקר נוסף.

סקירת ספרות

המציאות שבה פועלת מערכת מעונות-היום בישראל

מעונות-היום בישראל הוקמו לראשונה כחלק ממדיניות רווחה שנועדה לתמוך במשפחות קשות יום (רוזנטל, 2000). מטרת מדיניות זו הייתה לספק מקום שהות והשגחה לילדים נזקקים, ובכך לאפשר לאימותיהם לעבוד ולפרנס את המשפחה (Jaffe, 1982). בזמן שמערכת גני הילדים בישראל שאפה לטפח את 'הישראלי החדש' בעזרת הנחלת התרבות הישראלית והשפה העברית לעולים החדשים דרך ילדיהם (מבורך, 2008), מערכת המעונות לגיל הרך התמקדה בעיקר בטיפול בסיסי בילדים. בדומה למקומות אחרים בעולם, תשומת הלב ניתנה בעיקר לתנאים הפיזיים, להזנת הילדים, לבריאותם ולביטחונם (Grarock &

(Morrissey, 2013). קובעי המדיניות לא ייחסו חשיבות רבה להשפעה שיש למסגרות הללו על התפתחותם המנטלית או התרבותית של הילדים (רוזנטל, 2000).

כיום מעונות-היום מספקים טיפול וחינוך ל-20% מילדי ישראל בגיל שבין שלושה חודשים לשלוש שנים (חסיסי, 2014) והם מופעלים בידי ארגוני נשים וארגונים חברתיים שונים. לכל ארגון יש אוטונומיה לקיים יחסי עובד-מעביד עם צוות העובדות ולקבוע את תוכנית העבודה ואת טיב ההכשרה שניתנת לצוות. משרד הרווחה מסמך את הארגונים לנהל את מעונות היום ולפקח עליהם (חסיסי, 2014). הילדים שאינם שוהים במעונות יום מטופלים בבית על ידי אחד ההורים (לרוב האם), בהסדר שאינו כרוך בתגמול כספי (אצל בן משפחה), או בהסדר בתשלום שאינו בפיקוח (וייסבלאי, 2015).

לפי קורן-קארי, שגיא-שוורץ ואגוז-מזרחי (Koren-Karie, Sagi-Schwartz & Egoz, 2005), הסטנדרטים של מעונות-היום בישראל הם נמוכים, דבר המתבטא בגודל הקבוצות, במספר המטפלות הנמוך ביחס למספר הילדים, בהיעדר הכשרה מקצועית מתאימה, ובתשומת הלב המינימלית הניתנת לצרכים הרגשיים של הילד. לטענת שגיא, קורן-קארי, גיני, זיו ויואלס (Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv & Joels, 2002) מעונות-יום בישראל מנבאים את השיעור הגבוה ביותר של התקשרות לא בטוחה בגיל 12 חודשים ונמצאה בהם רגישות דלה של המטפלות. דוח OECD משנת 2018 קבע שישראל משקיעה בכל ילד בגיל לידה-שלוש 2,700 דולר בשנה, לעומת 12,400 דולר בממוצע במדינות OECD (OECD, 2018). בשנת 2009 פרסמה ועדה מיעצת במחלקה לגיל הרך של משרד התעשייה, המסחר והעבודה מסמך המפרט את הסטנדרטים להפעלת מעונות-יום בישראל. המסמך קבע את "הרמה המינימלית של איכות החינוך-טיפול הניתן לתינוקות ולפעוטות השוהים בכל מסגרת קבוצתית יומית מחוץ לביתם" (רוזנטל, 2009, עמ' 11). המסמך הגדיר את ההכשרה הנדרשת לצוות החינוכי, את תפקידי הצוות ואת הדרישות לעבודת צוות (רוזנטל, 2009). המלצות הוועדה הגדירו את תחומי האחריות של מנהלת המעון כאחריות כוללת לכל הפעילויות והאירועים המתרחשים בו: ניהול עבודת הצוות ושיטות ההדרכה, פיקוח על תזונת הילדים, ניהול היחסים עם ההורים ועם השירותים החברתיים בקהילה, כולל

תחזוקה, היבטים של בטיחות, בריאות ועוד. על פי ההמלצות, על מנהלות המעונות להיות בעלות תואר אקדמי בחינוך לגיל הרך, או לפחות בחינוך, בפסיכולוגיה או בעבודה סוציאלית (רוזנטל, 2009). אולם, המסקנות של דוח ועדת רוזנטל טרם יושמו.

דוח מחקר של הכנסת שפורסם בשנת 2014 קובע שרוב הנשים שעובדות כמטפלות במעונות-יום משתייכות בעצמן לקבוצות אוכלוסייה מוחלשות, שכן נמוך ואילו עומס העבודה והאחריות המוטלים על כתפיהן כבדים מאוד. כ-75% מהמטפלות עוזבות את עבודתן במהלך השנה הראשונה, ורק 10%-15% נשארות בה יותר משלוש שנים. התחלופה הגבוהה יוצרת מתח רב בין חברות הצוות, גורמת לבזבז של הכשרה ומשפיעה לרעה על איכות הטיפול והחינוך במעונות (חסיסי, 2014). דוח הכנסת תואם דוחות ומחקרים ממשלתיים העוסקים בטיפול בילדים במדינות אחרות. דוח של איגוד המחקר האוסטרלי לילדים וצעירים (ARACY - The Australian Research Alliance for Children and Youth), מציין שהמדיה שבה ממשלות יכולות להשיג יעדים חברתיים וחינוכיים באמצעות טיפול מבוסס שוק היא שאלה שעדיין אין עליה תשובה (Brennan, 2008). לפי הלמהורסט, ריקסן-ואלראון, פוקינג, טאווצ'יו וגורס דיינוט-שאוב (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Fukking, Tavecchio & Gevers Deynoot-Schaub, 2017), ייתכן שמיעוט המיומנויות החינוכיות בקרב המטפלות בהולנד נובע מתוכנית הלימודים שמכינה אותן להעניק טיפול לקבוצת גיל גדולה, ושמה דגש מיוחד על טיפול, ולא על גירוי ההתפתחות הסוציו-רגשית והקוגניטיבית של פעוטות. בדוח "התפתחות למחנכים בגיל הרך" של זסלוב ואחרים (Zaslow et al., 2010), שהוגש למשרד החינוך בארצות-הברית, נקבע שרמת השכר הנמוכה ומיעוט ההטבות שניתנות למחנכות בגיל הרך קשורה בתחלופה הרבה של הצוות הן במעונות הן במשפחתונים. סטנדרטים קבועים (Norris & Guss, 2016), כמו גם דרישות להכשרה מקצועית, אינם קיימים בתחום, והתוצאה היא שהנורמה היא רמת השכלה נמוכה ומינימום הכשרה ספציפית בנושא החינוך לגיל הרך (Zaslow et al., 2010).

בישראל נעשו בעבר כמה ניסיונות לשפר את הסטנדרטים במעונות ואת הפיקוח עליהם. הניסיון לעבור למודל שבו קיימת מערכת אחידה של חינוך קדם בית ספרי באחריות משרד

החינוך נכשל, ומערכת הגיל הרך עדיין מחולקת בין משרד הרווחה, שאחראי על החינוך במסגרות לילדים מגיל לידה עד שלוש, לבין משרד החינוך, שאחראי על המסגרות לילדים מגיל שלוש עד שש (חסיסי, 2014; רבינוביץ, מוניקנדם-גבעון ווייסבלאי, 2020). בשנת 2018 חוקק חוק פיקוח על מעונות יום בישראל, הקובע שכל אדם המבקש להפעיל מעון-יום לפעוטות המיועד לשהייה של שבעה פעוטות או יותר, חייב ברישיון הפעלה קבוע או זמני. בשנת 2020 התפרסמו תקנות הפיקוח על מעונות-יום לפעוטות (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2020) וזכו לביקורת מצד גורמי מקצוע בתחום החינוך לגיל הרך על המרחק שלהן מהסטנדרט הרצוי (המכון הישראלי לחינוך בגיל הרך באורנים והקואליציה לחינוך מלידה, 2020). לטענת הכותבות (שם), התקנות לא שיפרו את התקן הקיים במעונות-היום המפוקחים ולעיתים אף הרעו אותו. במאמר הנוכחי שימשה המציאות של מערכות המעונות בישראל פלטפורמה לבחינת הזהויות וההתמודדויות של מנהלות המעונות. החלק הבא של סקירת הספרות יתמקד בחקר הזהות.

חקר הזהות

לפי אלכסנדר (Alexander, 2001), זהות אישית באה לידי ביטוי בעיקר באמצעות הנורמות והערכים שהאדם בוחר לפעול לאורם בחיי היום יום שלו. מכאן, אפשר לומר שזהותן של מנהלות המעונות משתקפת בהתנהגותן בעבודה. בעקבות טענתו של טיילור (Taylor, 1994), שלפיה זהותו של אדם צפה ועולה דרך דיאלוג עם אחרים, המחקר בחן את האינטראקציות של המנהלות עם סביבותיהן החברתיות והתרבותיות, והתמקד בשתיים מבין הזהויות העיקריות שלהן - הזהות המקצועית והזהות הנשית.

זהותן המקצועית של המנהלות

הזהות המקצועית היא חלק מזהותו האישית של אדם (קוזמינסקי וקלור, 2010). בניית הזהות המקצועית של המורים והמחנכים בגיל הרך כוללת את קשרי הגומלין בין ערכים אישיים וניסיון עצמי לבין ההקשר החברתי, התרבות הארגונית והחוויות המקצועיות (Bukor,).

(2015; Kao & Chen, 2017). מחקרים עכשוויים מראים שאמונות המושרשות בסביבה המשפחתית משפיעות על התפתחות זהותן של המהנכות (Bukor, 2015; Olsen, 2016). קולדרון וסמית (Coldron & Smith, 1999) טוענים שהזהות המקצועית מכילה שני מרכיבים. הראשון הוא תפיסה עצמית, התפיסה העצמית של המהנכת כגורם משמעותי בחייה המקצועיים, המבוססת על חוויותיה האישיות ועל הרקע שלה. המרכיב השני עניינו בתפיסות ובציפיות של אחרים, במקרה הנוכחי מדובר בסביבה החברתית, ובייחוד ההורים והנהלת הארגון שבו המהנכת עובדת. חוסר הלימה בין התפיסה העצמית שלה ותפיסתם של האחרים את המקצועיות שלה מוביל לסתירה בתוך זהותה המקצועית (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). "סתירות חיות", מושג שטבע וויטהד (Whitehead, 1993), מאפיינות את הזהות המקצועית המורכבת שמתמודדת עם פערים בין ערכים סותרים או בין ערכים לפרקטיקה.

זהותן הנשית של המנהלות

זהותן הנשית של מנהלות המעונות היא חלק אינטגרלי מזהותן, גם אם הן אינן מודעות לכך. החינוך לגיל הרך נתפס בדרך כלל כקשור לטיפול, כלומר, דאגה לצרכים הרגשיים של הילדים והענקת הרגשה של בית. בדומה להבניה החברתית של תפקיד הנשים כאימהות, נשים היוו את הדמויות העיקריות בהתפתחות המסגרות לגיל הרך ושימשו "תחליף לאימהות", הן לאימהות עניות, הן לאימהות שעבדו מחוץ לבית (Hard & Jónsdóttir, 2013; Rodd, 2013). כמעט כל המטפלות, המהנכות, המורות והגננות של ילדים בגיל הרך, בבית הספר היסודי, ובכל מקום אחר - הן נשים. זוהי תופעה חברתית משמעותית שיש לה השלכות מגדריות מרחיקות לכת בשוק העבודה בכלל, ובמערכת החינוך בפרט (הרצוג, 2010; Hard & Jónsdóttir, 2013).

ביסוד הרעיון של גן הילדים עומדת ההנחה שנשים ניחנות בתכונות ייחודיות שיש להן ערך מיוחד לחינוך ילדים. הנחה זו הובילה ליצירת מקצוע חדש במחצית השנייה של המאה ה-19, הגננת. התפתחותו של גן הילדים תרמה לשינוי בתפקידן ובמקומן של הנשים בחברה. היא קידמה את "פמיניזם אימהי" (maternal feminism) (Dillabough & Arnot, 2013),

שהדגיש את ההבדל בין שירותים חברתיים הניתנים על ידי נשים לבין אלו שניתנים על ידי גברים. לפי גישה זו, עבודתן של נשים מאופיינת בדאגה אישית ובחמלה, ואילו עבודתם של גברים "מנוכרת" ובירוקרטית מטבעה. הרצוג (2010) טוענת שמערכת החינוך ממלאת תפקיד מרכזי בהבניית הבדלי הכוחות בין המגדרים בכך שהיא מעודדת את הקונפורמיות של הנשים המועסקות בה. יתר על כן, המערכת תורמת ללא הרף לבידול של נשים בשוק העבודה הישראלי, מקבעת את מעמדן כ"מפרנסות משניות" ומחזקת דפוסי התנהגות מגדריים.

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה עסק בשתי שאלות עיקריות:

1. אילו מאפיינים של הזהות המקצועית והנשית של מנהלות מעונות-יום בישראל עולים מתוך התמודדותן עם התנאים והלחצים הסובבים אותן?
2. כיצד משתקפות הזהויות הללו בהתנהגותן היומיומית של המנהלות?

שיטת המחקר

המאמר מבוסס על מחקר איכותני שנערך על פי הסוגה התיאורטית של חקר מקרים מרובים (Stake, 2013). לפי גישה זו, איסוף מקרים ספציפיים מאפשר לחוקרים לנסח הכללות והבנות משותפות של המקרים שאותם הם חוקרים. המחקר נערך בשישה מעונות-יום בישראל וכלל תצפיות על אינטראקציות חברתיות במסגרות אלו וראיונות עם המנהלות. המנהלות שרואיינו עובדות ברשת החינוך לגיל הרך של החברה למתנ"סים (רשת "התחלה חכמה"). הן נבחרו על ידי החוקרת הראשית יחד עם ראשי רשת "התחלה חכמה". הגיוון במיקום הגיאוגרפי, בהשתייכות הדתית ובמאפיינים הסוציו-אקונומיים, הן של המשתתפות הן של המעונות, מילא תפקיד חשוב בתהליך בחירת המשתתפות.

לוח 1: מאפייני משתתפות המחקר

שם בדוי	מיקום המעון	גיל	ותק	השכלה
קרן	עיר בצפון הארץ שרוב תושביה ממעמד הביניים	38	3	תואר ראשון במשאבי אנוש
פאוזיה	כפר ערבי בגליל	54	7	תואר ראשון בתקשורת
שירי	מועצה אזורית בדרום הארץ	38	1	הנחיית הורים והנחיית קבוצות
ליאורה	עיר קטנה במרכז הארץ	42	8	תואר ראשון במדעי הרוח
יעל	עיר קטנה במרכז הארץ	56	21	מטפלת מוסמכת קורס ניהול מעונות-יום
שושי	עיר קטנה במרכז הארץ	61	1	תואר ראשון במדעי הרוח

לאחר שהמנהלות נבחרו, המפקחות מסרו להן מידע רלוונטי על המחקר, והן התבקשו לאשר את השתתפותן. החוקרות יצרו עם המנהלות קשר טלפוני לצורך תיאום הראיונות והתצפיות. כל מנהלת רואיינה פעמיים או שלוש, כשעתיים בכל פעם. הראיונות התקיימו בתוך המעון, במשרדה של המנהלת.

התצפיות תואמו עם המנהלות ונמשכו שלוש עד ארבע שעות בכל מעון. נערכו תצפיות על הפעילויות השגרתיות בכל כיתה ובחלל המרכזי. התצפיות כללו גם התבוננות באירועים מיוחדים כמו מסיבות יום הולדת או תוכניות העשרה לילדים. החוקרת הראשית ביצעה תצפיות בשיטת "הצופה הפסיבי" (צבר בן-יהושע, 2016), היא צפתה מהצד, כתבה הערות ולא הייתה מעורבת בפעילות עצמה.

החוקרת הראשית ערכה את הראיונות והתצפיות, ואילו את הניתוח ביצעו שתי החוקרות. ניתוח התוכן של הראיונות התבסס על גישתם של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 2015). גישה זו כוללת קידוד פתוח, המחלץ קטגוריות של משמעות מתוך הנתונים, קידוד צירי, המזהה קטגוריות ראשיות וקטגוריות משנה וחושף קשרים ביניהן, וקידוד סלקטיבי,

הבונה את ה"סיפור" של התופעה הנחקרת (שמעוני, 2016; Strauss & Corbin, 2015).
הנושאים המרכזיים שעלו מתוך הניתוח יוצגו בפרק הממצאים.

ממצאים

המחקר בדק את המציאות שבה פועלות מנהלות המעונות, ואת האופן שבו זהותן האישית מתעצבת ומשתקפת בה. בחינת ההתמודדות שלהן עם לחצים יומיומיים, עם מצבי מתח ועם יחסים מורכבים מעלה שתי זהויות עיקריות רלוונטיות - המקצועית והנשית. בחינת הזהויות הללו מתייחסת לתחומים שונים של יחסים. היבט נוסף שעלה מהממצאים הוא הלחצים הארגוניים-הכלכליים המעורבים במפגש הזהויות שהמנהלות מתמודדות איתם. סוגיה מפתיעה עלתה ביחס לזהות המגדרית של המנהלות. למרות הסביבה הנשית שמקיפה אותן (מנהלות, מטפלות, הורים-אימהות ומפקחות), נמצא שהמנהלות אינן מודעות לפרספקטיבה המגדרית העמוקה הקשורה לחיי היומיום במעונות.

הזהות המקצועית והנשית של מנהלות המעונות

הזהות המקצועית והמגדרית של מנהלות המעונות תוצג באמצעות חמש עדשות: יחסי המנהלות עם הצוות, יחסיהן עם ההורים, מקומן בין הצוות לבין ההורים, השקפותיהן החינוכיות והתפיסה העצמית שלהן, הכוללת גם מרכיבים מארבע העדשות הראשונות.

יחסי המנהלות עם הצוות

המנהלות השקיעו מאמצים ניכרים ליצירת רוח צוות. לדעתן גיבוש מערכת אמון בין חברות הצוות הוא תנאי מוקדם להצלחה חינוכית. היחסים בין המטפלות עלולים להיות מתוחים לעיתים, והמנהלות מרגישות שתפקידן הוא להרגיע את המתחים הללו ולשפר את היחסים בצוות. יעל אומרת: "ההרמוניה בין הבנות חשובה לי מאוד. גם אם לכל אחת יש דעה שונה, אני תמיד מנסה להביא לכך שהן ידברו ביניהן". ליאורה מנסה לתת לחברות הצוות לנהל את העימותים ביניהן בעצמן, ולהתערב רק אם הדבר חיוני: "הנטייה שלי היא לומר: רבתן? תנסו להגיע לפתרון בלעדיי. אם לא תצליחו אני מוכנה לגשר ביניכן". בראייתן את עצמן כאחראיות לקיומם של יחסים הרמוניים בין המטפלות, לעיתים המנהלות מתייחסות אל המטפלות כאל

עוד כיתה במעון. הדבר עולה מדברי ההסבר של שירי: "זה כמו עוד כיתה. הבת שלי אמרה לי: אימא, גם את מטפלת במעון. יש לך את הכיתה שלך. המטפלות הן הכיתה שלך".

לאחר שהצוות מתייצב, המנהלות ממקדות את האנרגיה שלהן בהעצמתו. הן משקיעות מאמץ רב בהעלאת הביטחון העצמי של המטפלות, דרך הדגשת נקודות החוזק שלהן, כפי שאומרת שירי: "אני מעצימה את הביטחון שלהן. אני אומרת: דברים שאת יודעת איך לעשות, את כבר עשית אותם עשרים פעם, ואני אהיה איתך". ליאורה מנסה לפתח חשיבה עצמית בקרב המטפלות: "אני תמיד אומרת להן: אל תסכימי איתי על הכול". המנהלות מתארות את העצמת המטפלות כמטרה חשובה וכאמצעי לקדם את רווחתם של הילדים.

שירי אומרת: "אני יודעת שאם אני באמת רואה את המטפלת, היא אכן תראה את הילד, ואם היא תרגיש טוב, גם הילד ירגיש טוב, ואם היא מרגישה בבית, גם הילד ירגיש בבית".

בניית צוות יציב ומרוצה נתפסת גם כתנאי מוקדם לכינון יחסים בריאים עם ההורים ועם שותפים אחרים בקהילה, כדברי קרן: "לפני שאת מזמינה אורחים את חייבת לנקות את הבית". כלומר, ההורים נתפסים כאורחים שיש להרשים באמצעות שמירה על בית מטופח. כחלק מהעצמת המטפלות, המנהלות מארגנות פגישות צוות קבועות, במטרה לשפר את תפקודן החינוכי-המקצועי, כפי שמסבירה יעל: "לדבר על מה שראיתי בתוך הכיתה ועל מה שאני מצפה מהן בהיבט המקצועי". הפגישות משמשות גם ליצירת תחושת שייכות לקבוצה. במילותיה של פאזיה: "בפגישות אנחנו מייצרות רוח צוות ולא כל הזמן מדברות על העבודה. אנחנו שואלות: מה שלומך, איך עבר הביקור אצל הרופא אתמול". המנהלות נוטות להאמין שדאגה לרווחתן של המטפלות היא דרך להגיע אליהן בענייני חינוך.

כל המנהלות התייחסו אל הצוות כאל משפחה ואל המעון כאל בית. הדבר בא לביטוי מילולי על ידי כינוי המטפלות "בנות" או "המטפלות שלי". הגישה המשפחתית הזו נמצאה גם בתרבות החומרית שבמעון. כך מתייחסת קרן לתמונה שתלויה במעון שלה: "נוצרה כאן משפחה. זה לא במקרה שעל הדלת הזאת יש שלט: 'משפחה מהאגדות', בכל דבר שאנחנו כותבות אני תמיד מציינת משפחה. לא קרן ולא הצוות". כך גם יעל, המתארת את עמדתה ביחס למראה של המעון כבית: "חשוב לי שכבר מהכניסה... הפרחים, זה כמו בבית".

ההתייחסות לצוות ולמעון כאל משפחה ובית כוללת גם טיפול במצבים מורכבים שצריכים להישאר "בתוך המשפחה". כך, למשל, אומרת יעל: "זאת משפחה. אנחנו לא דנים בבעיות שלנו בחוץ". אפשר לראות את השאיפה לייצר אווירה משפחתית כדרך נוספת להעצים את הצוות, גם אם הדבר לא תמיד נעשה באופן מודע.

המנהלות לא התייחסו במפורש לזהותן המגדרית. הן דיברו יותר על ההורות שלהן ולא דווקא על האימהות שלהן. אולם נראה שההתייחסותן למקום עבודתן ולצוות במונחים של שייכות למשפחה, ותפיסתן את המעון כבית, מרמזות על זהותן הנשית הסמויה. יתר על כן, אפשר לתפוס את מאמצייהן להתייחס אל המטפלות באמפתיה ובתשומת לב כביטוי להבניה תרבותית של נשיות וכאמצעי להעצים נשים.

יחסי המנהלות עם ההורים

עדשה נוספת שדרכה נבחנה זהותן של המנהלות היא יחסיהן עם הורי הילדים. נראה שהמנהלות שאפו לפתח יחסי אמון עם ההורים ועשו ככל יכולתן כדי לרצות אותם. שירי, לדוגמה, מבטאת בבירור את המאמצים האלה: "ניסיתי להיות נחמדה, לבטא את ההקשבה שלי אליהם. אני כל הזמן מחייכת, ונעימה מאוד. אני רואה בזה חלק מתפקידי". קרן מתארת את מאמצייה לרצות את ההורים באמצעות מטפורה ייחודית: "בבוקר הילד נכנס עם ההורה, אנחנו לא יכולות לעשות דבר, הנסיך או הנסיכה נכנסים יחד עם המלך או המלכה". המטפורה הזאת עשויה לרמוז על כך שקרן רואה את עצמה כמשרתת של משפחת המלוכה, ומגלה תחושת פגיעות מוסתרת. ההערה הצינית של קרן בדבר ההורים וילדם מסגירה את המרירות שלה, הנובעת מתלותה בדעתם של ההורים על המקצועיות שלה. יתר על כן, כשהן עומדות בפני ההורים, המנהלות נוטות להתפאר במיומנותיהן המקצועיות. בניסיון להרשים את ההורים ביכולתן להתמודד עם קשיים, אומרת קרן: "אם יש קושי כלשהו אנחנו פה בשבילכם, לעזור ולעבוד ביחד". המאמץ הרב להיענות לדרישות ולציפיות של ההורים תוך דבקות באג'נדה מקצועית, מייצר מתח המתגר את המנהלות. דבריה של פאוזיה מדגימים זאת בבירור:

יש הורים שדורשים דברים שהם מעבר לכללים שלנו ומקשים על העבודה. אך בכל זאת, אם אנו מסבירים להם את גישתנו החינוכית זה מצליח. אחת האימהות נהגה להלביש את הילדה שלה בחליפה מדהימה, ואנחנו כאן צובעים, אנחנו משחקים בחול, הילדה אוכלת בעצמה... לאט לאט הרגלנו את האם לרעיון שאם היא רוצה שהבת שלה תשחק ותלמד דרך חוויות פעילות, עליה לדעת איך להלביש אותה.

מעבר לדבקות באג'נדה המקצועית במפגשים עם ההורים עולה מדוגמה זו, בעקיפין, ההתייחסות של המנהלות אל האימהות כאחראיות בלעדיות על הילדים. פאוזיה מניחה, כמובן מאליו, שזו האם שמלבישה את ילדתה (ולא האב). היא גם סבורה שמתפקידה ללמד את האם איך להלביש את הילדה ו"להרגיל" אותה "לרעיון" שכדי שהילדה תוכל לשחק וללמוד עליה להלביש אותה בדרך המצופה ממנה.

היחסים בין המנהלות להורים כוללים גם את שיווק המעון. המסר הסמוי הוא שהפעילויות עם ההורים צריכות לייצר אווירה מיוחדת שהיא מחוץ לשגרה של המעון. בהזדמנויות אלו, ההורים נחשבים אורחים ולא שותפים. הם כמעט שלא צריכים להכין דבר לפעילויות, וכשהם מגיעים הם מקבלים מתנות. מספר המשפחות שרושמות את ילדיהן למעון נתפס כקריטריון חשוב מאוד להצלחת המנהלות. מעון מאוכלס מעביר את הרושם של מנהלת מוצלחת, כפי שאומרת שושי: "אני רוצה שהורים שחושבים על רישום ילדיהם למעון יאמרו: המעון הזה, האופן שבו הוא מנוהל, זו הסיבה שבגללה אני רוצה להירשם אליו, ועלינו לחשוב איך להביא לכך". נראה שהצורך "למכור" את המעון להורים מסביר את מאמצי המנהלות לרצות אותם.

מקומה של המנהלת בין הצוות לבין ההורים

נראה שהמנהלות נוטות להעמיד את עצמן בין ההורים לבין הצוות, בייחוד כאשר צצים מתחים ועימותים ביניהם. כפי שנזכר לעיל, האסטרטגיה של המנהלות היא לעודד את המטפלות להתמודד עם המתחים בעצמן, ולהתערב רק במקרים חיוניים. כשצצים מצבים מסובכים, המנהלות מתערבות ומגינות על המטפלות מפני כל פגיעה מצד ההורים, כפי

שמבהירה קרן: "היו כמה מקרים שבהם לקחתי אימא הצידה ואמרתי לה: לא משנה מה, צורת הדיבור שלך אל העובדת שלי לא מקובלת עליי". נראה שההגנה שמספקות המנהלות למטפלות מפני ההורים משמשת לחיזוק המעמד המקצועי שלהן עצמן בפני ההורים ובפני הצוות. עם זאת, העימות הזו מעלה את שאלת ההעצמה של המטפלות, מאחר שההגנה שמספקת להן המנהלת משתמעת כחסות שהיא נוטלת עליהן וכחולשה שלהן בהתמודדות עם ביקורת של הורים.

סוגיה נוספת שמעמידה את המנהלות בין הצוות להורים נוגעת לקביעת גבולות במצבים יומיומיים. במצבים כאלה, המנהלות מתארות את עצמן כנעות על רצף בין גילוי אמפתיה, הן כלפי הצוות הן כלפי ההורים, לבין הקפדה על הכללים, כפי שמבטאת זאת ליאורה: "אני כל הזמן על המשמר. יש לי פה מערכת, אבל יש גם את היד המלטפת, את הכתף". קביעת גבולות ליחסים שבין המטפלות להורים מתבטאת גם בהנחיה שהמנהלות נותנות למטפלות שלא להשתתף בקבוצות ווטסאפ עם ההורים, בזמן שהן עצמן אינן פועלות על פי הנחיה זו. המנהלות מסבירות הוראה זו בצורך להגן על המטפלות מכל ה"רעש" לכאורה בקבוצות הווטסאפ. הן גם טוענות שזו המדיניות של המערכת, כפי שאומרת יעל: "זו החלטה שלנו כמו גם של המערכת שלא יהיה ווטסאפ עם ההורים". דוגמה זו מבטאת את האמביוולנטיות שמאפיינת את הזהות המקצועית של המנהלות. הן מציגות את עצמן כמגינות על הצוות ומקבלות החלטות סמכותיות שלדבריהן נובעות מהחלטות המערכת, ובכל זאת אפשר להבין את החלטת המנהלות כביטוי לצורך שלהן לשלוט במצב. המנהלות חוסמות את הקשר הישיר בין המטפלות להורים, קשר שיכול היה לתרום להעצמת המטפלות, ואת הקשר עם ההורים המנהלות מעוניינות ככל הנראה לשמור לעצמן. נראה שיש חוסר עקביות מסוים בין התנהגותן של המנהלות בפועל לבין הצהרותיהן בדבר העצמה וכבוד למטפלות. השימוש בהחלטות המערכת כדרך לקבוע כללים מאפיין את התנהגות המנהלות גם ביחס לסוגיות כמו בריאות הילדים, ביטחונם ובריאותם, סוגיות הכרוכות בעימותים פוטנציאליים עם ההורים. הישענות על הנחיות פורמליות מחזקת את מעמדם המקצועי של המנהלות בפני הצוות וההורים כאחד.

חשוב לציין שעל אף שהמנהלות מדברות על "הורים", עיקר האינטראקציות שלהן מתרחשות עם אימהות. כך, למשל, בדוגמה שקרן נותנת לקביעת גבולות ביחסים בין הצוות להורים היא מספרת על כך שגוננה על עובדת בפני אימא, כשהטיפה לאם שצורת הדיבור שלה לעובדת שלה אינה מקובלת עליה. אף אנחנו, הכותבות, אימצנו את המושג המכליל "הורים", בזמן שמדובר למעשה ב"אימהות".

ההשקפות החינוכיות של המנהלות

נראה שהמנהלות מצהירות שהן דבקות בגישת DAP¹ - "הוראה תואמת התפתחות" - המקדמת התפתחות מיטבית ולמידה המבוססות על הכוחות של הילד, ועל משחק ולמידה משותפת. מחנכים מיישמים הוראה תואמת התפתחות דרך זיהוי הנכסים שכל ילד מביא למסגרת כפרט, וכחבר במשפחה ובקהילה, ומסייעים לכל ילד לממש את הפוטנציאל שלו בכל תחומי ההתפתחות ובכל תחומי התוכן. הוראה תואמת התפתחות מזהה כל פרט כשווה בקהילת הלומדים ותומכת בו. היא מותאמת לתרבות, לשפה וליכולת של כל ילד (NAEYC, 2020). תפיסה זו נחשבת לתפיסת מפתח בחינוך לגיל הרך, וליאורה מבטאת היבט מתוך גישה זו: "להאמין ביכולותיו של הילד. מהות ההקשבה, מהות ההתבוננות". היבטים נוספים המאפיינים הוראה תואמת התפתחות מתבטאים באופן שבו מתארות המנהלות את הפעילויות היומיומיות המתקיימות במעונות שלהן. שירי אומרת שבתכנון המסיבות היא מתייחסת לצורכי הילדים, ולא מנצלת אותן לעשיית רושם על ההורים: "אני לא מקיימת חזרות. אני קוראת לזה מפגש בין ההורה לילד, ומה שחשוב במפגש הזה הוא שתהיה מסגרת מוכרת". עם זאת, ניתוח התצפיות מגלה פער בין תיאוריהן של המנהלות לבין דרכי עבודתן בפועל וגישת הוראה תואמת התפתחות. בניגוד לאופן שבו שירי מתארת את החגיגות, מסיבת יום הולדת שנצפתה במעון שלה נוהלה בידי מפעילה מבחוץ שלא הכירה את הילדים והייתה לבושה בתחפושת ורודה של פיל, שהפחידה את רוב הילדים. יעל טענה: "אנחנו מנסות ליזום פעילויות יצירתיות [של הילדים] בלי שבלונות", אך בו בזמן הודתה שהיא מספקת "מארז של עציצים מוכנים כדי שההורים יישבו [עם הילדים] והם יודעים מה

¹ Developmentally Appropriate Practice

לעשות". מתברר שיעל יוזמת פעילויות מכוונות המתבצעות למעשה על ידי ההורים, ובכך סותרת את טענתה על קידום פעילות יצירתית של הילדים, ומצביעה על כך שבפועל היא מתעלמת מיכולותיהם.

הפער בין ההצהרות החינוכיות של המנהלות לבין היישום שלהן מעלה כמה סוגיות מעניינות ביחס למקצועיותן. העובדה שלאף אחת מהמנהלות אין תואר אקדמי בחינוך לגיל הרך מצביעה על הידע החינוכי המוגבל שלהן. נראה שנוכחותם של ההורים דוחפת את המנהלות להרשים אותם בפעילויות אטרקטיביות, המשמשות להסתרת הבסיס החינוכי החסר שלהן. ההבנה הזאת עולה בקנה אחד עם נטייתן של המנהלות לרצות את ההורים על ידי מיקור חוץ של פעילויות לצורך שיווק המעון.

התפיסה העצמית של המנהלות

עיון בארבע העדשות הראשונות מלמד על מרכיבים בתפיסה העצמית של המנהלות. גילויי האמפתיה כלפי המטפלות שבאחריותן, והצורך להגן עליהן מפני ההורים, בשילוב הגבולות שהן מציבות להן תוך גילויי אסרטיביות, מלמדים על מאפיינים מורכבים בתפיסתן העצמית. המאמץ שעושות המנהלות להצטייר כמקצועיות, אף הוא מעיד על האופן שבו הן תופסות את עצמן. אפשר להוסיף עוד שני ממדים לתפיסתן העצמית. הראשון הוא ההורות שלהן, שמשפיעה על תפיסתן את תפקידן המקצועי, כפי שאומרת קרן: "כל מה שאני עושה פה נובע מתפקידי כהורה". ייתכן שהתייחסות המנהלות לצוות כאל משפחה נובעת אף היא מממד זה. הממד השני הוא המחויבות שלהן לתפקידן, והמוטיבציה להתקדם ולהצליח, כפי שאומרת ליאורה: "להיות תשעים אחוז ומעלה, הכי גבוה שאפשר, כך שתמיד יהיה לי לאן עוד להגיע". המסירות הזאת משתקפת באופן שבו הן מדווחות על היותן נגישות תמיד. כך מתארת קרן: "הטלפון שלי פועל ללא הפסקה. בסוף היום אני תמיד כאן בלובי. אני מאלה שעובדים כל השבוע".

הזהות המקצועית והזהות הנשית פוגשות את המציאות

המפגש בין הזהות המקצועית והזהות הנשית של המנהלות לבין המציאות הכלכלית-המגדרית שעליהן להתמודד איתה כרוך במתח רב. המתח העיקרי, שהוזכר שוב ושוב על ידי המנהלות, נגרם ממחסור בעובדות מוסמכות. לדוגמה, שושי אומרת: "המצב הוא שתמיד יש מחסור בכוח אדם, למרות כל המודעות שאנחנו מפרסמות. אין לי אפילו חצי מטפלת שמחכה בתור". המנהלות הסבירו שהמחסור במטפלות מוסמכות נובע מהשכר הנמוך, משעות העבודה הארוכות וממיעוט ימי החופשה. שירי התלוננה: "לא הצלחתי למצוא מטפלת שתסכים לעבוד את השעות הנדרשות ולקבל את השכר הנמוך. בסופו של דבר, הגיעו הנה נשים שלא התקבלו במקומות אחרים". המצב הבעייתי הזה מאלץ את המנהלות להתפשר על עובדות חסרות הסמכה. הן רואות בפשרה זו פגיעה בילדים ובעצמן, כפי שאומרת יעל: "עדיין איננו יכולות למצוא את העובדות המוסמכות, המקצועיות, המבינות... זה מאוד חשוב לי ואני לא יכולה לעשות את זה לבד, אני רק בן אדם אחד". קשייהן של המנהלות במציאת מטפלות ובהעסקתן לאורך זמן, כמו גם קשייהן הכלכליים של העובדות הללו, קשורים באופן עמוק לשוק העבודה הממוגדר, למעמד השוליים ולתנאי העבודה הגרועים של הנשים (בנימין, 2006; הרצוג, 2010).

עם זאת, נמצא הבדל מסוים בין המנהלות המנוסות לבין המנהלות חסרות הניסיון ביחס לאופן הטיפול שלהן במחסור בעובדות מוסמכות. נראה שהמנהלות המנוסות התרגלו לקושי הזה ומצאו דרך להתמודד איתו. אחד הפתרונות שלהן הוא לעבוד בעצמן כמטפלות. לדוגמה, קרן מודה: "אם היא לא יכולה לבוא... הכול בסדר, אני נכנסת לכיתה. כבר נכנסתי להרבה כיתות. אין לי שום בעיה עם זה. מבחינתי, זה הדבר הנכון לעשות".

המנהלות החדשות וחסרות הניסיון מתקשות הרבה יותר לנהל מציאות זו. שושי, לדוגמה, רוטנת: "זה מצב בלתי אפשרי. כל המחליפות האלה מכבידות מאוד". מצב העניינים מעלה את השאלה אם המנהלות המנוסות רכשו מיומנויות מתאימות וכלים לטיפול במצב, או שמא הן התאימו את עצמן למציאות הלא נוחה. הקושי לגייס מטפלות מוסמכות והצורך להתפשר על עובדות שאינן מוסמכות, מתנגשים עם הזהות המקצועית של המנהלות ועם הצגתן

העצמית בפני ההורים כבטוחות בהתנהגותן המקצועית וכמסוגלות להתגבר על מצבים בעייתיים. נוצר פער בין האופן שבו המנהלות מציגות את עצמן כנשות מקצוע בטוחות בעצמן, המנהלות את המעון בצורה יעילה, לבין הקשיים היומיומיים של ניהול המעון, שאותם הן מנסות להסתיר מההורים. מקור נוסף למתח שנגרם בשל המחסור בעובדות מוסמכות, קשור להשקפותיהן החינוכיות של המנהלות. כפי שכבר צוין, המנהלות מתארות את השקפותיהן החינוכיות כתואמות לגישת הוראה תואמת התפתחות, אך הראיות סותרות את הקשר בין ההשקפות שעליהן הן מצהירות לבין יישומן. ייתכן שניתן לייחס את הפער הזה לבעיית המחסור בעובדות מוסמכות, שאיתה על המנהלות להתמודד. הן נאלצות להתפשר על ניהול המעון באמצעים קונבנציונליים יותר, שפוגמים בקשב שלהן לילדים ולצורכיהם. כפי שהוזכר לעיל, למנהלות אין תואר אקדמי בחינוך לגיל הרך, וייתכן גם שהפער נובע מחוסר הכשרה ראויה של המנהלות, שאינן מכירות לעומק את הרעיונות הנכללים בהוראה תואמת התפתחות.

המנהלות מביעות אמפתיה כנה למטפלות, בייחוד במה שקשור לתנאי העבודה הגרועים שלהן. הן מבקרות את המערכת על היותה לא הוגנת כלפי המטפלות, ונובע מכך, על אחריותה להשלכות השליליות על הטיפול בילדים ועל אי-היציבות של המעון שבניהולן. שירי מבטאת את התסכול ואת ההסתייגויות של המנהלות ביחס לתנאי ההעסקה של הארגון בקול רם וברור:

פעם אחר פעם הם [הממונים] חוזרים ואומרים: זה המקצוע שהן [המטפלות] בחרו... איש לא מכריח אותן להישאר כאן, משלמים להן. אני לא קונה את זה. זה נקרא לשלם? זה שכר מינימום, זו עבודה מתישה גם פיזית וגם נפשית. אפשר להמשיך ולומר הן בוחרות לעבוד. מה הן בוחרות? אין להן ברירה, אחרת יחיו בעוני. לדעתי הם לא שמו על זה דגש מספיק.

נראה ששירי מודעת לפרספקטיבה המגדרית הכרוכה בתנאי ההעסקה הגרועים של המטפלות. כך, למשל, היא קושרת את התנאים האלו בצורה רחבה יותר למעמדן הנחות של

נשים ולאפלייתן בשוק העבודה. היא מסבירה: "נשים הן במקום הנמוך, החלש והקשה ביותר. הן [עושות] את ה[תפקידים] המלחיצים ביותר פיזית ונפשית. הן במעונות. איפה אנחנו שמים אישה שחייה קשים? במעון. זה אבסורד. זה צריך להיות בדיוק להיפך".

המנהלות מטילות ספק בכנותם של הממונים, שמדברים גבוהה גבוהה על הצורך לטפל בילדים בגיל הרך בתשומת לב רבה, ובו בזמן מזניחים את הנשים שעושות את העבודה הקשה, משלמים להן שכר נמוך ומספקים להן תנאי עבודה בלתי נסבלים. שושי מבטאת בגלוי את כעסה ואת הביקורת שלה על הממונים ואף קוראת למחות:

לדעתי הנושא הזה כל כך מוזנח בארץ. אנחנו עוסקים בגיל כל כך חשוב וההזנחה של הילדים האלה גובלת בעיניי בפשע. אני משתגעת מהאדישות של האנשים. יש כאן הצדקה למאבק הרבה יותר גדול מזה שעושים היום. לדעתי כולן צריכות לצאת ולהרים קול. זה הדור הבא שלנו.

באופן דומה, פאוזיה מתוסכלת מכך שאינה יכולה לשנות את המצב הלא הוגן: "זה הקושי שלי, שיש משהו שאני לא יכולה לתת להן ואני רואה שהן נותנות [לילדים ולמעון], ואילו אני לא יכולה לתת להן". גם ביחס לתנאי ההעסקה של המטפלות ניכר שוני בעמדות בין המנהלות המנוסות לחסרות הניסיון. את הביקורת בעניין זה ביטאו בעיקר המנהלות החדשות, תוך התעלמות מהנזק הפוטנציאלי שעלול להיגרם להן בשל ביקורתן. לעומתן, המנהלות הוותיקות ביטאו את ביקורתן בזהירות, אולי מפני שהן מורגלות במצב הבעייתי. ייתכן גם שהמנהלות המנוסות מזדהות יותר עם המערכת.

נראה שהמנהלות רואות במאמצייהן להעצים את המטפלות דרך לפצות אותן על כך שאין הן יכולות לשפר את תנאי עבודתן. קרן מבטאת זאת באופן מפורש: "לרוע המזל אני לא יכולה לעזור להן עם השכר, אלא רק עם סביבת עבודה טובה". מתברר, שדרכן של המנהלות להקל על רגשות אי-הנעימות שלהן בשל חוסר יכולתן להבטיח שכר הוגן היא לספק סביבה תומכת.

לסיכום, הממצאים מגלים שבמציאות שאיתה על המנהלות להתמודד, זהותן המגדרית והמקצועית כרוכות זו בזו. מציאות זו באה לידי ביטוי ביחסיהן עם הצוות, במאמצייהן להכיל

ולהעצים את העובדות, עם ההורים, שהן בפועל האימהות, ועם ההנהלה, שרובה ככולה כוללת גברים, ואשר ביחס אליה הן חסרות אונים. בזמן שהמנהלות רואות את עצמן אחראיות כלפי הצוות ומעוניינות בהעצמתו ובתמיכה בו הן נוטות להתפשר על השקפותיהן החינוכיות. הן יוזמות פעולות שעשויות להרשים את ההורים, כדי להבטיח שהם ירשמו את ילדיהם למעון שלהן. נאמנותן לצוות ולהורים גם יחד מציבה אותן בעמדה מורכבת בין שתי קבוצות אלו, בעודן מנסות לשמור על זהותן המקצועית. יתר על כן, נראה שבמצב המורכב הזה, רווחתם של הילדים והטיפול המקצועי בהם עלולים להידחק לשוליים. הבנה נוספת שעולה מתוך הניתוח היא שהמתחים שנגרמים מהקונפליקט בין הלחצים הארגוניים-הכלכליים-המגדריים לבין הזהות המקצועית של המנהלות משפיעים במידה משמעותית על תפקודן. תיאוריהן של המנהלות חושפים את הביטחון המקצועי השברירי שלהן בסמכותן ובעצמאותן. נראה שהן מוטרדות ממידת הפשרה שלהן תחת לחצי המערכת שעליהן להתאים את עצמן אליה. המצב המורכב מקשה עליהן לשמור על האתיקה המקצועית שלהן כחלק מזהותן המקצועית. המציאות שבה המנהלות פועלות מגבילה את יכולתן לפעול על פי השקפותיהן החינוכיות והמקצועיות המוצהרות. הצורך להגן על הצוות, לענות על ציפיות ההורים, להיות מחויבות לסטנדרטים חינוכיים גבוהים ולהיות נאמנות לציפיות ההנהלה בו זמנית, מעמיס קשיים מהותיים על תפקודן. אולם, המצב הזה משמש את המנהלות גם לחיזוקן כנשות מקצוע. זהותן המקצועית של המנהלות מעוצבת באופן מודע ומושפעת מהמציאות שבה הן פועלות. לעומת זאת, זהותן המגדרית-הנשית מתגלה לעין הבוחנת את התנהגותן בזמן שהן אינן מודעות לה.

דיון

הזהות המקצועית המורכבת של המנהלות תואמת את המושג "סתירות חיות", שטבע וויטהד (Whitehead, 1993), שמשמעותו סתירות שנובעות מערכים מתנגשים או מהתנגשות בין ערכים לבין פעולה. זהותן המקצועית של המנהלות מעוצבת דרך התמודדותן עם סתירות בין המרכיבים השונים שלה - אמונותיהן החינוכיות ומחויבותן לילדים, הצורך להשביע את רצונם

של הצוות וההורים, חובתן להישמע לכללי המערכת, והלחצים הבלתי נמנעים שמטילה המערכת המופקדת על המסגרות החינוכיות לבני גיל לידה עד שלוש בישראל. נראה שהתנהגותן של המנהלות חושפת שני מרכיבים עיקריים של זהות מקצועית, שעליהם מצביעים קולדרון וסמית (Coldron & Smith, 1999): תפיסה עצמית, ותפיסה המבוססת על הציפיות של אחרים (המטפלות, ההורים וההנהלה). תפיסות אלו קובעות כללים על פני הרצף שבין גילויי אמפתיה של המנהלות כלפי הצוות וההורים לבין ציות לכללי המערכת. היעדר הקוהרנטיות בעמדותיהן כלפי גישת הוראה תואמת התפתחות תורם לרגשותיהן המורכבים כלפי לחצים חיצוניים (Cross & Hong, 2012). המנהלות מנסות להשביע את רצונם של ההורים בעזרת סטייה מעקרונות חינוכיים, ובו בזמן מציגות את עצמן כמחויבות לידע המקצועי ולמימוניות שלהן. הן משקיעות רבות בשיווק המעונות שלהן ומנסות להרשים את ההורים בעזרת פעילויות אטרקטיביות, אפילו כשהדבר כרוך בהתפשרות על האג'נדה החינוכית שלהן. הן מלהטטות בין הצגת האטרקטיביות של המעון להורים לבין הניהול שלו בפועל בחיי היומיום. הבנה זו מתיישבת עם סוגיות שנידונות אצל גרארוק ומוריסי (Grarock & Morrissey, 2013) ביחס לתפקידן של מנהלות, הנע בין פעילותן כמנהיגות חינוכיות לבין דבקותן בתפקידן הניהולי, תוך מילוי דרישות רגולטוריות. בוקור (Bukor, 2015) כמו גם קאו וכן (Kao & Chen, 2017) טוענים שהתפתחות הזהות של מנהלות נבנית באמצעות אינטראקציות בין ערכים אישיים לחוויות אישיות, הקשרים חברתיים, תרבות ארגונית והתנסויות מקצועיות. הממצאים עולים בקנה אחד עם הטענה הזו. כך, למשל, הם חשפו הבדלים בין מנהלות מנוסות ומנהלות חסרות ניסיון בהתמודדות עם המורכבויות הכרוכות בניהול המעונות. הבדלים אלו השתקפו במיוחד בקשר למחסור בעובדות מוסמכות, ובביקורת של המנהלות על ההנהלה ביחס לתנאי העבודה של המטפלות. העובדה שהביקורת הועלתה דווקא על ידי המנהלות הצעירות התבררה במפתיע, בשלב של ניתוח החומר.

הממצאים חשפו את העובדה שהמנהלות לא התייחסו במפורש להיבטים מגדריים. עם זאת, נטען שהזהות המגדרית של המנהלות מוטמעת באופן סמוי בחשיבתן המובנת מאליה, והיא

חלק בלתי נפרד מזהותן המקצועית. עצם השוואת אווירת המעון לאווירה משפחתית מתקשרת להווייה של יתר קרבה ותמיכה הדדית, המזוהה עם מה שחשיבה פמיניסטית רואה כביטויים של "תרבות נשית" (Zellermayer & Hertzog, 2013). הדימויים של תפקידי המטפלות שבהם משתמשות המנהלות שייכים לעולם התוכן המשוך לנשים כאימהות ובעקבות בית. כך עולה, למשל, מדבריה של קרן למטפלות: "לפני שאת מזמינה אורחים את חייבת לנקות את הבית". גם ביטויים שבהם משתמשות המנהלות משקפים שיח "נשי". יעל, למשל, מדברת על ההרמוניה בין ה"בנות" שחשובה לה מאוד. כך גם השימוש במושג "העצמה", כאשר שירי מתארת שהיא פועלת במודע כדי להעצים את המטפלות. המנהלות מתארות את העצמת המטפלות כמטרה חשובה. אלו מושגים הנגזרים מהשיח הפמיניסטי-האקטיביסטי. כמו כן, החשיבות המיוחסת ליחסים הרמוניים ולגישה מגשרת מתוארת בספרות הפמיניסטית כקשורה ל"תרבות נשית". כך, למשל, טוענת קרול גיליגן (1995) שנשים, בשונה מגברים, נוטות לחשוב במושגים של רשת קשרים והקשרים ולראות את המשותף והקשור בין לבין אחרים. הן נוטות לראות יותר את צורכיהם של האנשים הסובבים אותן. מהתיאוריות של צ'ודורוב (Chodorow, 1978) וגיליגן (שם) עולה שתפיסת העולם של הגישור משקפת במידה רבה פסיכולוגיה "נשית" יותר. כלומר, למרות שדרכי התנהגותן והתבטאותן של המנהלות משקפות מאפיינים שנתפסים לרוב כנשיים, נראה שזהותן הנשית היא מרכיב בלתי מודע בזהותן המקצועית.

המנהלות מתארות את יחסיהן עם המטפלות וגם עם הילדים כיחסים הקשורים בהורות שלהן ואינן מתייחסות לאימהות שלהן, על אף שעיקר יחסיהן הם עם האימהות. הממצאים תומכים בטענות של בוקור (Bukor, 2015) ושל אולסן (Olsen, 2016), שאמונות ופרשנויות הנטועות בסביבה המשפחתית משפיעות על התפתחות זהותן של המנכחות. בדומה לכך, המנהלות רואות בהורות שלהן ולא דווקא באימהות שלהן מרכיב חשוב בזהותן, המשפיע משמעותית על תפקידן המקצועי. המנהלות עושות ככל יכולתן להעצים את המטפלות, ורואות עצמן כ"מטפלות" של המטפלות שלהן. יחסיהן עם המטפלות, שדומים ליחסי משפחה, עולים בקנה אחד עם התיאוריה המוסרית של דאגה ואכפתיות נשית, שניסחה

נודינגס (Noddings, 1984). יחסי דאגה ואכפתיות מדגישים את ההדדיות בין הדואג לבין מי שדואגים לו, אף שאין ביניהם שוויון. משימתו של הדואג היא לפגוש את האחר באופן מוסרי, מתוך אמונה שהדרך הראויה להתייחס לאנשים היא דאגה ואכפתיות. הדרך הנשית של ניהול המעון עולה בקנה אחד עם התפיסות של "פמיניזם אימהי" – השירות החברתי שניתן על ידי נשים ומבוסס על דאגה אישית וחמלה (Dillabough & Arnot, 2013).

המצב הבעייתי שיוצר המחסור בעובדות מוסמכות בשל השכר הנמוך שהן מקבלות, המאלץ להתפשר על עובדות חסרות הכשרה, תומך בטענת הרצוג (2010) ביחס לתפקיד מערכת החינוך בהבניית פערי כוח מגדריים. נראה שרוב המטפלות הן נשים עניות, שכפי ששירי אומרת: "עובדות במקום שבו נשים נמצאות – במקום הנמוך, החלש והקשה ביותר". נראה שאופייה הנשי של העבודה במעון (טיפול בילדים ועבודה עם נשים) מאפשר לנצל את המטפלות. בולו (Bullough, 2016) קובע: "הבטחת הדלות אינה צריכה להוות דרישה לעבודה בחינוך לגיל הרך" (עמ' 453). יכולתן של המנהלות להעצים את המטפלות היא מוגבלת, מפני שביסודה המערכת נשלטת בידי גברים הקובעים את המדיניות הכלכלית (הקפיטליסטית), מחלקים את התקציבים ושולטים בשוק העבודה. בהקשר הזה, הדאגה לאחרים זוכה לתגמול דל (Hard & Jónsdóttir, 2013). בהיותן חלק מארגון בירוקרטי המנהלות נאלצות לציית לנהליו ולסמכותו. מכאן, שהמנהלות נזהרות מאוד מהשמעת ביקורת על הארגון. עם זאת, נמצא הבדל בין המנהלות הצעירות והחדשות לבין הוותיקות יותר. הוותיקות נטו להסכים עם המערכת ואפילו להצדיק את הפרקטיקות שלה, ואילו החדשות היו ביקורתיות יותר.

מסקנות

המחקר משקף את מודעותן של מנהלות המעונות לחשיבותו של חינוך איכותי לגיל הרך ולהשפעותיו על התפתחות הילד. כמו כן, הוא מצביע על הבנתן של המנהלות את תפקידן הקריטי של המטפלות במימוש סטנדרטים חינוכיים גבוהים (Zaslow et al., 2010). המנהלות מבינות שהעצמת המטפלות יכולה לתרום להתפתחות הילדים. אולם הצורך לטפל

במתחים הקיימים בין ציפיות ההורים, המטפלות והממונים עליהן, מקשה עליהן להתמיד בתמיכתן במטפלות (מבורך, 2017).

המחקר תורם לחקר הזהות המקצועית והזהות המגדרית של מנהלות מעונות-יום. הוא שופך אור על אוכלוסייה שעד כה נחקרה באופן שולי בלבד ונותן לה קול. הממצאים המשמיעים את קולן של המנהלות ומתארים את המציאות המורכבת שבה הן פועלות עשויים לסייע לקובעי מדיניות העוסקים בהחלטות תקציביות הנוגעות לחינוך לגיל הרך (לגיל לידה עד שלוש), שלהן השלכות על ההכשרה ועל תנאי העבודה של מנהלות וצוותים חינוכיים. המחקר מדגיש את חשיבות החיזוק של גישת הוראה תואמת התפתחות בהכשרה החינוכית של המנהלות. הוא מבקש גם להעלות את המודעות של קובעי המדיניות ללחצים שאיתם המנהלות מתמודדות. מנהלי תוכניות הכשרה בחינוך לגיל הרך והאחרים על הכשרת מורים עשויים למצוא במחקר זה חיזוק למאמצייהם בתכנון קורסי הכשרה לסטודנטים לחינוך לגיל הרך.

מההבנה שהמנהלות אינן מודעות לסוגיות מגדריות הקשורות לעבודתן במעון ולהיבטים של הזהות הנשית שלהן משתמע, שעל קובעי מדיניות החינוך בגיל הרך לפתח הכשרה בסוגיות אלו ולהבטיח שהמנהלות יתנסו בה. כמו כן, נראה שיתר מודעות בנושאים אלו ובקשר שלהם למציאות המגדרית הרחבה עשוי לתרום לחיזוק הדימוי העצמי של המנהלות ואף להתארגנות שלהן בדרישה לשפר את תנאי עבודת המטפלות. למשל, דיון על מאבק הסייעות בגני הילדים על שיפור תנאי עבודתן שהתקיים במסגרת פרלמנט נשים (הרצוג, 2012).

היות שהמחקר התייחס למספר מוגבל של מנהלות מעון מוצע לערוך בעתיד מחקר רחב יותר על מנהלות במסגרות נוספות לילדים בגיל לידה עד שלוש. מחקר כזה עשוי לתמוך בתובנות נוספות. כמו כן, מומלץ לחקור את תפיסתם של ההורים ושל המטפלות עצמן בנוגע למנהלות המעונות. מגבלת המחקר הנוכחי נובעת מהעובדה שהחוקרת הראשית הייתה "אורחת" שאספה התרחשויות, חוויות ורשמים, וניסתה להבין את ההקשר הנחקר, שבאופן בלתי נמנע היה מוגבל בהיקפו. אף על פי כן, אנו מקוות שהמאמר יתרום להעלאת סוגיות שזקוקות ל"ניקוי", כמאמר המטפורה של קרן, ויציע בסיס כלשהו לשיפור ה"בית".

רשימת מקורות

בנימין, א' (2006). במורדות שוק העבודה: מסחור כוח עבודה נשי בישראל. תרבות דמוקרטית, 10(4), 98-66.

גיליגן, ק' (1995). בקול שונה – התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה (תרגום: נ' בן-חיים). ספריית פועלים.

המכון הישראלי לחינוך בגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך אורנים והקואליציה לחינוך מלידה מבית אנו עושים שינוי (2020). טיוטת תקנות הפיקוח על מעונות היום בהשוואה לדו"ח ועדת הסטנדרטים, המצב כפי שהיה עד היום ולדו"ח רוזנטל.

הרצוג, א' (2010). הקדמה: על גב נשים – מגדר בין חינוך לחברה. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), על גב המורות, כוח ומגדר בחינוך (11-36). כרמל.

הרצוג, א' (עורכת). (2012). מאבק הסייעות בגני הילדים בחינוך המיוחד ובשילוב לשיפור מעמדן. פרלמנט נשים, במה לפוליטיקה מזווית אחרת, מושב 75

<http://womenparliament.org/%d7%9e%d7%90%d7%91%d7%a7-%d7%94%d7%a1%d7%99%d7%99%d7%a2%d7%95%d7%aa-%d7%91%d7%92%d7%a0%d7%99-%d7%94%d7%99%d7%9c%d7%93%d7%99%d7%9d-%d7%91%d7%97%d7%99%d7%a0%d7%95%d7%9a-%d7%94%d7%9e%d7%99%d7%95%d7%97/>

וייסבלאי, א' (2015). מדיניות ציבורית בתחום החינוך בגיל הרך - סקירה משווה. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חסיסי, ר' (2014). מעמדן ותנאי העסקתן של מטפלות במעונות יום ובמשפחתונים. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

מבורך, מ' (2008). ארגון, מבנה ותכנון לגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וי' יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה חינוכית בגיל הרך (239-255). הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.

מבורך, מ' (2017). לקראת מנהיגות בגיל הרך: צעדים בהתפתחות מקצועית. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (19-30). מכון מופ"ת.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020). *טיטות תקנות הפיקוח על מעונות יום לפעוטות, (תנאים לפעילות של מעון יום לפעוטות), התש"ף-2020*. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים

www.gov.il/he/departments/publications/Call_for_bids/regulations-supervision-daycare-centers-for-toddlers

צבר בן-יהושע, נ' (2016). תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני, תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (11-21). מכון מופ"ת.

קוזמינסקי, ל' וקלור, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 42-11.

רבינוביץ, מ', מוניקנדם-גבעון, י' ווייסבלאי, א' (2020). *מסגרות לילדים בגיל הרך והפיקוח הממשלתי עליהן*. סקירה המוגשת לוועדת החינוך, התרבות והספורט ולוועדה לזכויות הילד של הכנסת לרגל תחילת עבודת הוועדות בכנסת ה-23. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

רוזנטל, מ"ק (2000). *מסגרות חינוכיות חוץ ביתיות לתינוקות ולפעוטות*. בתוך פ"ש קליין (עורכת), *תינוקות, טף, הורים ומטפלים* (79-118). מרכז בקר, אוניברסיטת בר אילן.

רוזנטל, מ"ק (2009). *סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות, דו"ח ועדה מייעצת*. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה, אגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך.

שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר -בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (141-178). מכון מופ"ת.

- Alexander, H. A. (2001). *Reclaiming goodness: Education and the spiritual quest*. University of Notre Dame Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Bloom, P. J., & Abel, M. B. (2015). Expanding the lens: Leadership as an organizational asset. *Young Children, 70*(2), 8-13.
- Brennan, D. (2008). *Building an international research collaboration in early childhood education and care*. Background materials for a workshop funded by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY). Social Policy Research Centre.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(3), 305–327.
- Bullough, R. V. (2016). Early childhood education teachers: Life history, life course, and the problem of family-work balance. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(4), 441-455.
- Bush, T. (2012). Leadership in early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(1), 3-4.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*(6), 711-726.

- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967.
- Dillabough, J. A., & Arnot, M. (2013). Feminist perspectives continuity and contestation in the field. In D. L. Levinson, P. W. Cookson & A. R. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology: An encyclopedia* (571-587). Routledge.
- Elango, S., Garcia, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). *Early childhood education*. NBER Working Paper Series. National Bureau of Economic Research.
- Grarock, M., & Morrissey, A. M. (2013). Teachers' perceptions of their abilities to be educational leaders in Victorian childcare settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 4-12.
- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325.
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., & Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M. (2017). Effects of the caregiver interaction profile training on caregiver–child interactions in Dutch child care centers: A randomized controlled trial. *Child Youth Care Forum*, 46(3), 413–436.
- Jaffe, E. D. (1982). *Child welfare in Israel*. Praeger.

- Kao, Y. S., & Chen, Y. L. (2017). Am I a teacher? How educators in Taiwan construct their professional identity during socialization into public preschools? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 53-70.
- Koren-Karie, N., Sagi-Schwartz, A., & Egoz-Mizrachi, N. (2005). The emotional quality of childcare centers in Israel: The Haifa study of early childcare. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 110-126.
- NAEYC (2020). *Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children*. National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Norris, D. J., & Guss, S. (2016). Low quality of basic caregiving environments in child care: Actual reality or artifact of scoring? *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 513-528.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OECD (2018). *Providing Quality Early Childhood Education and Care*. Results from the Starting Strong Survey 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Routledge.

- Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood* (4th Ed.). McGraw-Hill Education.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. *Child Development*, 73, 1166-1186.
- Shin, M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care*, 185(3), 496–508.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th Ed.). Sage.
- Taylor, C. (1994). Politics of recognition. In A. Guttman (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (25-73). Princeton University Press.
- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge*. Hyde Publication.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Literature review prepared for U.S. Department of Education Office of Planning. Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service.
- Zellermayer, M., & Hertzog, E. (2013). Feminine culture and teacher education. In M. Ben Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg & S. Shimoni (Eds.), *Embracing the social and the creative: New scenarios for teacher education* (101-116). Rowan and Littleton.