

"רחל היא הגננת הכי טובה שפגשתי": תפיסותיהן של גננות

את דמות הגננת הטובה

יעל כהן-עזריה

תקציר

לגן הילדים תפקיד מרכזי בבניית אבני היסוד בכל תחומי ההתפתחות של הילד הצעיר. הגננת היא דמות עיקרית בחיי הילד בגן ומבחינתו היא משמעותית ביותר - הוא פוגש אותה כמעט מדי יום והיא מלווה אותו בהתקדמותו ובהתפתחותו לאורך שהותו בגן. בעשור האחרון הגננת נתפסת כמנהיגה המובילה את התהליך החינוכי, ותפקידה כולל ממד פדגוגי וממד ניהולי. המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו תופסות גננות המנהלות גן את מאפייני דמותה של הגננת הטובה. לצורך המחקר רואיינו בראיונות עומק מובנים למחצה 36 מנהלות גן שעובדות בגנים בדרום הארץ, מהן 24 גננות בגנים ממלכתיים ו-12 גננות בגנים ממלכתיים-דתיים. ממצאי המחקר הראו שגננת טובה נתפסת כגננת הפועלת מתוך שליחות, מתפתחת מקצועית, פועלת להתאמת ההוראה לצרכים של כל ילד בגן, מתווכת ומאתגרת בלמידה, מטפחת אקלים גן מכבד, אכפתית ופועלת בשותפות.

מילות מפתח: הגיל הרך, תפיסות גננות, הערכת גננות, הגננת הטובה

מבוא

לגן הילדים תפקיד מרכזי בבניית אבני היסוד בכל תחומי ההתפתחות של הילד בשנים הראשונות לחייו. לגננת תפקיד מכריע בשלב זה, והתנהלותה משפיעה במידה רבה על התפתחותו של הילד בשלבים מאוחרים יותר בחייו (Lee & Bierman, 2015; NAEYC, 2009; Sevimli-Celik et al., 2016; Vandell et al., 2011). המחקר הנוכחי בחן את מאפייני דמותה של הגננת הטובה מנקודת מבטן של גננות בפועל. זהו אחד המחקרים היחידים בישראל שבחנו לעומק מאפיינים אלה בגננות ולכן ייחודו הוא בחלוציותו.

ההנחה המרכזית המעוגנת בבסיס המאמר הנוכחי היא שעבודת ההוראה של הגננת מורכבת וייחודית. הגננת נדרשת ללמד ילדים צעירים על פי גישות תואמות גיל ותואמות התפתחות, הכוללות למידה תוך משחק ולמידה תוך התנסות מוחשית. כמו כן, היא נדרשת להתייחס בעבודתה לשונות בקרב הילדים בגן ולהתאים את דרך ההוראה (יחידנית, קבוצתית) ואת שיטת ההוראה (סיפור, משחק, המחשה ועוד). זאת תוך הסתמכות על תיאוריות פסיכולוגיות התפתחותיות והשקפות פילוסופיות כבסיס לקבלת החלטות על דרכי ההוראה בגן (Weber, 1984). נוסף על תפקיד ההוראה, הגננת נתפסת כמנהלת ארגון (Saracho & Spodek, 1993). הגננת נתפסת כמנהיגה חינוכית מומחית, השולטת בתחומי הניהול והפדגוגיה, הנדרשת לנהל בהקשר ייחודי זה של גן הילדים מערכת חינוכית שמחייבת עבודה בצוות חינוכי, בניית תשתית טכנולוגית למנהלה ופדגוגיה, הטמעת שינויים, הטמעת טכנולוגיות חדשות, שימוש בכלי מדידה והערכה, התעדכנות במחקר החינוכי, גישה יצירתית והתחדשות, כינון קשרים עם ההורים ובניית קשרים עם הקהילה (לימור, 2000). כל זאת כאשר עבודת הגננת מאופיינת בבידוד רב בשל הריחוק הפיזי של גן הילדים מגנים אחרים ומזמינות המועטה של המפקחת והעמיתות (אייזנברג ואופלטקה, 2008).

לתפקיד הגננת כיום שני ממדים עיקריים. האחד הוא ממד פדגוגי, כלומר הוראה ושילוב של ידע בתחומי ההתפתחות של הילדים וכן שיתוף הצוות בקבלת החלטות ויצירת תקשורת בין חברי הצוות. הממד השני הוא ארגוני, והוא כולל ניהול כספי של הגן, גיוס משאבים ואחריות למבנה ולניקיון (יוגב ואחרים, 2020). סקירת הספרות תדון בבירור מעמיק יותר של תפקידה של הגננת כיום ולאחר מכן תסקור את המאפיינים של הגננת הנחשבת גננת טובה.

סקירת ספרות

תפקיד הגננת

בעשור האחרון נפוצה תפיסת תפקידה של הגננת כמנהיגה המובילה את התהליך החינוכי (מבורך, 2017א). בעבודתה היא נדרשת לעסוק בנושאים ניהוליים ואדמיניסטרטיביים (Lino, 2016). תפקידה כוללים תכנון ויישום של תוכניות חינוכיות, ניהול אדמיניסטרטיבי של הגן, שמירה על קשר קבוע עם גורמים בקהילה, תיאום כניסתם של גופים מקצועיים לגן (ביגר, 2003), ניהול הצוות החינוכי בגן וחלוקת תפקידים בין אנשי הצוות (ביגר, 2003; הוד-שמר ואחרים, 2019; פריש, 2012). על פי חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 1994), תפקידה של גננת המנהלת גן כוללים את התחומים הבאים:

- התחום הפדגוגי - אחריות לקביעת תוכני הלימוד, אחריות לסדרים נאותים, לסיורים ולטיולים, וכן אחריות לפיתוח ולקידום הצוות ולעיצוב סביבה לימודית
- התחום המנהלי - איסוף מידע ופרטים על ילדי הגן, אחריות למילוי דוחות נוכחות, לסדרי ההזנה, למילוי מקום ולהזמנה של ציוד, ריהוט וחומרי עבודה
- תחום קשרי החוץ - אחריות כלפי משרד החינוך והרשות המקומית, קשר עם הצוות הרפואי, עם העובדת הסוציאלית ועם מוסדות חינוך אחרים
- תחום הקשרים הבין-אישיים - אחריות לקשר עם ההורים בענייני כספים, קיום שיחות אישיות עימם ואחריות לקשר עם הפיקוח

האגף לחינוך קדם-יסודי רואה בגננת מנהיגה המובילה את התהליך החינוכי ומצפה ממנה לפעול בדפוס של מנהיגה מתמירה, לצורך הגשמת מטרות הארגון תוך התייחסות לצרכים של הילד, של ההורה ושל החברה (משרד החינוך, 2010). הגננת נמצאת בתהליכי שינוי של תפיסת תפקידה מבעלת מקצוע פדגוגי ומנהלת גן, לקראת הרחבה של תפקידה למנהיגה חינוכית בגיל הרך, החוקרת את עבודתה ומובילה גורמים שהם חלק מהמערכת, דהיינו הילדים, הצוות והקהילה (Mevorach & Miron, 2015). מממצאי מחקרה של מבורך (2017ב) עולה שסגנון המנהיגות של הגננות העובדות כיום בגני הילדים מאופיין במנהיגות מתמירה. הן מבינות ששיתוף פעולה עם הצוות וההורים יוביל להצלחה, ולכן מובילות תהליכי חינוך המיטיבים עם הילדים ועם ההורים כאחד. זאת מתוך תפיסה

שהצוות בגן, ההורים והסביבה שבה הגן ממוקם מהווים מערכת אקולוגית אחת ומתקיימים בה פרויקטים המערבים הורים וקהילה.

לפעולות הגננת השלכות מרחיקות לכת על הילדים הצעירים אשר משתלבים לראשונה במסגרת חינוכית פורמלית (Pickett et al., 2003; Vandell et al., 2016). תפקודה משמעותי ביותר לבניית חוסן נפשי בקרב ילדי הגן (Fisher et al., 2016), ולהתפתחות כישורים קוגניטיביים (Lee & Bierman, 2015). כאשר על הגננת להקנות לילדים מיומנויות המאפשרות להסתגל למסגרות חינוכיות - ויסות של הפעילות, דרכי תקשורת עם קבוצת הילדים, מיומנויות לימודיות ויכולת להתמודד רגשית עם קשיים (Williford et al., 2013).

ממחקרים שבחנו תפיסות של גננות לגבי המטרות של גן הילדים, נמצא שהן רואות בפיתוח של מיומנויות חברתיות, בטיפול דימוי עצמי גבוה ובקידום הרווחה הרגשית מטרות חשובות יותר מאשר ידע ורכישה של מיומנויות אקדמיות כגון אוריינות ומתמטיקה (Lin et al., 2003; Sverdlov & Aram, 2016). גם במחקר שבחן את תפיסות ההורים כלפי מגוון היבטים הקשורים לעבודתן של גננות בגני ילדים טרום-חובה וחובה (גילת ואחרים, 2017), נמצא שהורים תופסים את תפקיד הגננת בתחום הרגשי ובתחום החברתי כחשוב הרבה יותר מאשר בתחום הקוגניטיבי, השפתי והמוטורי. באשר לתפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות, במחקרן של כספי, הוד-שמר ואור (2019) זוהו ארבעה מאפיינים מרכזיים של תפקיד הגננת: תמיכה רגשית, הקניית ידע, הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים (סוציאליזציה) ונוכחות פיזית (שמרטפות). כאשר לאחר כשנה בהכשרתן נמצא שתפיסת מורכבות התפקיד התרחבה וכללה היבטים נוספים: התחשבות בצרכים האישיים של כל ילד, עבודת צוות, ואינטראקציה עם ההורים ועם הרשויות.

מאפייניה של דמות הגננת הטובה

הספרות המחקרית בארץ ובעולם עוסקת רבות בבחינת דמותו של המורה הטוב, אולם מעט מחקרים עוסקים בבחינת דמותה של הגננת הטובה. בישראל, אפשרי שהדבר נובע מכך שמטרות החינוך, כפי שהן באות לידי ביטוי בתיקון לחוק החינוך הממלכתי (משרד החינוך, 2000), הן הבסיס לחינוך בגן ובבתי הספר כאחד, כאשר תפקידי הגננת, כמו תפקידי המורה, כוללים אף הם היבטים של הקניית

ידע, של חינוך ערכי ושל פיתוח אישיותם של הילדים והדימוי העצמי שלהם (יוגב ואחרים, 2020). עם זאת, קולקר (Colker, 2008) טוענת שיש צורך לבחון ביתר דיוק את המאפיינים של גננות טובות, שאותן היא מכנה אפקטיביות, מאחר שגננות נדרשות לידע ולמיומנויות הייחודיים לעבודתן. במחקרה השתתפו 43 מרואיינות העוסקות בחינוך לגיל הרך, חלקן גננות וחלקן עבדו כגננות במשך כמה שנים בעברן וכיום הן מדריכות פדגוגיות או מפקחות. במחקר נמצאו 12 מאפיינים של גננת טובה: תשוקה להוראה ולעבודה עם ילדים צעירים; מסירות - השקעה בקידום הילדים; מוכנות ללקיחת סיכונים - חשיבה מחוץ לקופסה לצורך קידום הילדים; מעשיות - לשם השגת מטרות מוגדרות; סבלנות - כלפי המערכת, כלפי הילדים וכלפי משפחותיהם; גמישות - כלפי שינויים ודברים בלתי צפויים בסדר היום בגן; כבוד - כלפי הילדים ומשפחותיהם; יצירתיות; אותנטיות - אמינות מתוך מודעות עצמית של הגננת; אהבה ללמידה והתפתחות מקצועית של הגננות; אנרגיות גבוהות - התלהבות מהעבודה בגן; חוש הומור - הפיכת הלמידה לכיף המלווה בצחוק של ילדי הגן.

מספרו של איירס (Ayers, 1989), שעסק בדמות הגננת הטובה ולשם כך העמיק בסיפורן של שש גננות העובדות בפעוטון או בגן ילדים אשר נחשבות לגננות טובות, עולה שהגננת הטובה מעודדת בקרב הילדים תשוקה ללמידה, מסייעת לילדים לפתור מצבי קונפליקט, מקדישה להם תשומת לב רבה, מעניקה להם תחושת ביטחון, מעצימה אותם בהקשר ליכולותיהם, מעניקה אהבה ואכפתיות, נותנת כבוד לתלמידה ורפלקטיבית בעבודתה.

מלחי (2000) בחנה את תפיסותיהם של 18 ילדי גן בני 4-5 בעניין מיהי הגננת הטובה באמצעות מאגר צילומים של גננות בסיטואציות שונות עם ילדי גן, כאשר כל ילד נדרש לבחור שלוש תמונות שבהן לפי דעתו הגננת עושה מה שגננת טובה צריכה לעשות. התוצאות הראו שהתכונה החשובה בעיני הילדים היא המראה החיצוני ורצונם בגננת יפה. לאחר מכן צוינו התנהגויות של הגננת, והם ציינו שהיו רוצים שהגננת תעשה איתם דברים שהם אוהבים - שתהיה ספורטיבית, שתדע לרקוד, שתלמד דברים חדשים, שתספר סיפורים ושתדע להמציא. רק ילד אחד ציין שהוא רוצה שהגננת תחבק אותו. כמו כן, נשאלו גננות מאמנות, מדריכות פדגוגיות וסטודנטיות לחינוך לגיל הרך מהן התכונות של הגננת הטובה ותשובותיהן כללו: חום, יצירתיות, מראה אסתטי, רגישות לילד, אופטימיות וכללי משמעת ברורים.

ברוב ארצות העולם המערבי ילדים בני 5-6 לומדים בכיתת גן המצויה בתוך בית הספר והגננת היא בעצם מורה הכלולה בצוות החינוכי הכללי (פירסטטר, 2012). כמו כן, בתפקיד ההוראה ישנם גם היבטים המשותפים לגננות ולמורים בבתי הספר. לפיכך אפשר ללמוד, ולו באופן חלקי, על מאפייני הגננת הטובה מתוך הספרות המחקרית העוסקת בדמות המורה הטוב. יש לציין שהספרות המחקרית העוסקת במורים מתייחסת למושג המורה הטוב באופן ערכי ולא מדעי (Cochran-Smith, 2004). במהלך השנים השתנתה התפיסה באשר לידע ולמיומנויות הדרושים למורה הטוב (Lortie & Shulman, 1986; Miron, 1983; Clement, 1975), וכיום הנטייה היא לראייה הומניסטית יותר של המורה הטוב – כמי שמסוגל להתמודד עם השונות בקרב תלמידיו ועם השינויים החלים בעידן הפוסט-מודרני, עידן הגלובליזציה (Cochran-Smith, 2003). וילסון ויאנגס (Wilson & Youngs, 2005) הציעו שלוש דמויות של המורה הטוב - המורה המשכיל, המורה המקצועי והמורה הערכי. המורה המשכיל הוא אינטלקטואל שרכש השכלה רחבה ושפה עשירה. המורה המקצועי הוא מורה עם ידע בתחום הדעת, הבקיא בשיטות הוראה ולמידה. המורה הערכי הוא מורה אכפתי, הרואה בתלמידיו בני אדם עם כישורים רגשיים ואינטלקטואליים.

מהספרות המחקרית עולה שעל המורה הטוב להיות גמיש ולהתייחס לשוני שבין התלמידים כדי להניע כל אחד מהם ללמידה, למעורבות, להבנה ולהתפתחות אישית (גלעדי ובן פרץ, 1981; Darling; Hammond & Snyder, 2000; Sykes, 1999). למורה הטוב צריכים להיות ידע ומיומנויות פדגוגיות כלליות, לרבות היכולת לנהל כיתת לימוד, להכין מערכי שיעור ולהעריך את עבודת התלמידים (Sykes, 1999; Hawley & Valli, 1999). למורה הטוב צריך להיות גם ניסיון במיומנויות הפדגוגיות הנחוצות לתחום התוכן הרלוונטי, כדי שיוכל להציג רעיונות הנוגעים לתחום התוכן ולהציע קישורים ביניהם לבין נושאים אחרים באופן שיהיה ברור ונגיש לתלמידים (Loewenberg-Ball, 2000; Loewenberg-Ball & Cohen, 1999). למורה הטוב צריכות להיות מודעות ומחויבות להבדלים בין התלמידים ועליו להיות אכפתי, אמפתי (caring) וקשוב לצרכים הרגשיים והאינטלקטואליים הבסיסיים שלהם (Noddings, 1999).

למורה הטוב דבקו מגוון של כינויים בספרות המחקר, לדוגמה 'מורה רצוי' או 'מורה אידיאלי' (רייכל וארנון, 2005; Arnon & Reichel, 2007). מורה אידיאלי מאופיין בארבע תכונות - יש לו ידע אקדמי,

עיקר מכוונותו היא שליחות חברתית, הוא מתמקד בפיתוח הפרט ובחשיבה ביקורתית, ואישיותו עומדת במרכז ההוראה. קוטניק וג'ולס (Kutnick & Jules, 1993) טענו ששני היבטים מרכזיים מרכיבים יחדיו את דמותו של המורה האידיאלי - מיומנויות ההוראה ויצירת מערכת יחסים טובה עם התלמידים. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם תפיסות של פרחי הוראה ומורים בראשית דרכם, הסוברים שתכונותיו של המורה, ולא הידע שלו (הדיסציפלינרי או הדידקטי), הן ההופכות אותו בראש ובראשונה למורה אידיאלי (Arnon & Reichel, 2007). כינוי אחר למורה הטוב הוא 'מורה ראוי', והוא מאופיין בשלושה מרכיבים המזוהים עם תפיסות חינוכיות מסורתיות - ידע בתחום התוכן, מיומנויות פדגוגיות ספציפיות לתחום התוכן ומיומנויות פדגוגיות כלליות, ושלושה מרכיבים המזוהים עם תפיסות פילוסופיות חדשניות - מחויבות לשונות בין הולמדים והתאמת ההוראה לשונות זו, יכולתו להתאים עצמו לשינויים, להתפתח מקצועית ולחקור את הוראתו ויכולתו לשתף פעולה עם גורמים שונים (כרמלי, 2006; לוי-פלדמן, 2010). 'מורה מצוין' (Hargrove, 2005) מקנה לתלמידיו שלל של חוויות למידה, מעודד חשיבה ביקורתית (קבלת החלטות, הגנה על בחירות, הנמקה מבוססת עדויות ובחינת איכות), מאתגר את תלמידיו ובו זמנית תומך בהם, מדריך אותם ומספק משוב לשם שיפור. 'מורה מומחה' הוא מורה המומחה בתחום הדעת שהוא מלמד ויודע לקשר בין החומר הנלמד לחיי היום-יום ולתחומי העניין של תלמידיו (Carey, 2007).

לסיכום, פרופיל המורה הטוב כפי שעולה ממחקרים בנושא, מתאים רק בחלקו לתיאור דמותה של הגננת הטובה ולכן יש מקום למחקר המתמקד בדמותה של הגננת הטובה. המחקרים הקיימים על דמותה של הגננת הטובה אינם עדכניים דיים. סרטוט דמותה של גננת טובה, כמו גם דמותו של מורה טוב, מחייב להתייחס גם להקשר שהיא פועלת בו, כאשר ההקשר כולל גם את התקופה. השינויים הדרמטיים שהתחוללו בתקופה האחרונה, כגון שימוש בטכנולוגיה ומעורבות מוגברת של הורים, מעלים את הצורך לבחון את דמותה של הגננת הטובה בעידן הנוכחי.

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסותיהן של גננות המנהלות גן את דמות הגננת הטובה בעידן הנוכחי.

שאלת המחקר היא: כיצד תופסות גננות המנהלות גן את דמות הגננת הטובה?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 36 גננות (מנהלות גן) העובדות בגנים בדרום הארץ. מהן 24 גננות הכפופות לפיקוח של ארבע מפקחות קדם-יסודי בגנים ממלכתיים ו-12 גננות הכפופות לפיקוח של שתי מפקחות קדם-יסודי בגנים ממלכתיים-דתיים. טווח הגילים של הגננות נע בין 29 ל-56, ויש להן ותק בעבודתן כגננות שנע בין חמש שנים ל-31 שנה. כל הגננות קיבלו קביעות, ובעת המחקר היו בשלב בקריירה המאופיין בהתייצבות ובהתקדמות בתפקיד. הגננות דיווחו שהן בדרגות 3 עד 7 (מתוך 9 דרגות קידום). לכולן תואר ראשון בחינוך לגיל הרך ולעשר מהן גם תואר שני. גיוס המרואיינות בוצע בשיטת כדור השלג. החוקרת פנתה לגננות מכרות, קיבלה את הסכמתן להשתתף במחקר וביקשה מהן שיקשרו אותה לגננות בסביבתן. לאחר מכן נעשתה פנייה אישית לאותן גננות, תוך שיתופן בנושא המחקר והן נשאלו אם יהיו מוכנות להתראיין ולהשתתף במחקר הנוכחי.

שיטת המחקר וכלי המחקר

בחינת תפיסותיהן של מנהלות גן את דמות הגננת הטובה התבססה על הפרדיגמה האיכותנית-הקונסטרוקטיביסטית, גישה המאפשרת הבנה כוללת, מורכבת ואותנטית של המציאות הנחקרת (צבר-בן יהושע, 2016). השימוש בגישה זו מסייע לחשוף את תפיסותיהן הסובייקטיביות של המשתתפות באשר למאפייני הגננת הטובה והלא טובה, תוך הבנה של התהליכים הפנימיים (ההנחות והמחשבות) שבבסיס תפיסותיהן של המשתתפות במחקר. במסגרת המחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מאפשר גמישות רבה ומקום נרחב להתייחסות גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות המרכזיות שהריאיון נועד לבררן (צבר-בן-יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002). המחקר המדווח במאמר הנוכחי הוא חלק ממחקר שעסק בהערכת עבודתן של גננות, ולשם המאמר הנוכחי נותחו מתוכו תשובותיהן של הגננות בהתייחס לשאלה מה לדעתן מאפיין גננת טובה.

אתיקה

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

ניתוח נתונים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטת ניתוח התוכן (Content analysis). תהליך ניתוח התוכן הוא חיפוש מרכיבים בולטים, חשובים, מעניינים וחוזרים על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלה מוגדרים כקטגוריות לניתוח, כאשר הקטגוריות נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). במחקר הנוכחי נעשה ניתוח התוכן תוך שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר בן-יהושע, 1995). ניתוח הנתונים נעשה בהתאם להמלצתם של מרשל ורוזמן (Marshall & Rosseman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו בעקבות קריאתו. בשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות במטרה למצוא את הדפוסים המשותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היה הגרעין של המסקנות העיקריות שהתקבלו בסופו של תהליך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית יותר של הראיונות, כאשר כל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת, תוך ציון מספר הריאיון שממנו נלקח. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים. במאמר זה יוצגו תחילה דברי המרואיינים, ולאחר מכן יפורשו הנתונים וינתחו.

ממצאים

תפיסת גננות המנהלות גן את דמות הגננת הטובה

מתשובותיהן של הגננות עולות שבע תמות באשר לדמות הגננת הטובה, הנוגעות בכמה היבטים. שתי תמות עוסקות בהיבט התוך-אישי של הגננת: גננת הפועלת מתוך שליחות, גננת המתפתחת מקצועית; שתי תמות עוסקות בתחום הפדגוגי: גננת הפועלת להתאמת ההוראה לצרכים של כל ילד בגן, גננת

המתווכת ומאתגרת בלמידה; שתי תמות עוסקות בתחום הרגשי: גננת המטפחת אקלים גן מכבד, גננת אכפתית; תמה העוסקת בתחום הארגוני: גננת הפועלת בשותפות.

תמות העוסקות בהיבט התוך-אישי של הגננת

גננת הפועלת מתוך שליחות

הגננות מתארות את הגננת הטובה כמי שרואה במקצוע שלה שליחות, ייעוד שיש לו מטרה ברורה והיא קידום וחינוך ילדי הגן מתוך אהבה למקצוע שבחרה. כך למשל, מתארת הגננת דבורה: גננת שעבודה העבודה בגן זאת שליחות. בעלת מסירות של ממש והקדשה לילדים, שמוכנה לזה נפשית ומגיעה הביתה מסופקת. שהיא מבינה שיש לה תפקיד משמעותי בחייו של הילד והשפעה עליו. שהשליחות האישית שלה היא לעבוד עם ילדים, שמגיעה בשמחה לגן ויש לה סבלנות לנהל סדר יום בגן, ולתת לכל ילד את התחושה שמקבל את המענה שהוא צריך. מתוך אמונה ואהבה למקצוע היא נותנת את המיטב שלה בגן על מנת לקדם ולחנך את הילדים.

מתשובותיהן של הגננות עולה שגננת טובה, בשל פעילותה מתוך שליחות, מעניקה מעצמה יותר מכפי שהתפקיד דורש. כל עולה מדבריה של הגננת רבקה:

גננת טובה באה לעבודתה מתוך שליחות ולכן משקיעה מזמנה לווסת בין הצרכים של הילדים, הצוות וההורים ונהנית מהדרך. להיות גננת זו עבודה שלא נגמרת. גננות נתפסות בציבור ככאלו שמסיימות לעבוד בשתיים בצוהריים או מוקדם יותר. גננת שאוהבת את העבודה שלה מכל הלב קמה כל בוקר עם תחושת שליחות אל הגן ולא מחכה לחופשה. זהו תפקיד עם הרבה מאוד אחריות והוא לא נגמר בשתיים בצוהריים. העשייה שלה בגן יוצרת אצלה חיוניות, משמעות, אושר וסיפוק עצמי.

היא תעשה הכול לטובת הילדים כי זה הייעוד שלה.

גננת המתפתחת מקצועית

הגננות תיארו בתשובותיהן את הגננת הטובה כגננת הדואגת להתפתחותה המקצועית, מתוך כוונה לרכוש ידע חדש, שאותו תוכל להביא איתה לגן ולקדם באמצעותו את הילדים. כך מתארת הגננת

סופיה:

גננת טובה היא זאת שתמיד מחפשת איך אפשר להשתפר ולהתקדם, גם מהבחינה שלה וגם בנוגע לילדים. שבכל יום לומדת משהו חדש, גם אם היא המון שנים בתחום. דואגת להיות מעודכנת בדברים וללמוד כדי להיות רלוונטית לילדים. גננת ששואפת ללמוד, להתפתח ולעזור לילדים לממש את עצמם בעזרת הידע שהיא רוכשת.

דגש עיקרי בתשובותיהן עסק בפן הטכנולוגי ובשינויים המתרחשים בעולם ובכך שגננת טובה היא עדכנית ומעודכנת בכל אלה לטובת ילדי הגן שלה. כך עולה מדבריה של הגננת אפרת:

גננת טובה יודעת לשלב בין האני מאמין שלה לבין עולם הילד המודרני. העולם שלנו כל הזמן מתפתח ומאחר שהעולם משתנה היא חייבת להתאים את עצמה לשינויים ולקדמה. האני מאמין שלה שהיה בעבר נכון לא יכול להתאים להיום, היא צריכה להתעדכן ולהתקדם. גננת טובה לומדת מאחרים מה מתקדם בעולם ובטכנולוגיה החינוכית ומנצלת את זה לטובתם של ילדי הגן.

תמות העוסקות בתחום הפדגוגי

גננת הפועלת להתאמת ההוראה לצרכים של כל ילד בגן

הגננות מתארות את הגננת הטובה כדמות ש'רואה' את הילד ובכך משיגה היכרות עמוקה עם כל אחד מילדי הגן, במטרה להתאים את הטיפול ואת ההוראה לצרכים של הילד. גננת הפועלת בהתבוננות מתמשכת בילדים ובאינטראקציה רציפה עימם, מסתכלת לתוך אני הפנימי שלהם ויודעת למה הם זקוקים מבחינת חיזוקים רגשיים והתנהגותיים. כך תיארה הגננת רחל:

גננת שרואה את הילד. כל ילד הוא עולם ומלואו ולכל ילד יש צרכים הייחודיים לו. גננת טובה מזהה את הצרכים הללו ומעניקה לו את היחס והטיפול המתאים עבורו.

היא יוצרת קשר בטוח עם הילד, מקנה לו ביטחון ומנגד עצמאות. מזהה את הקשיים, הבעיות והפערים ומצליחה לגייס ככל שביכולתה את הצוות וההורים על מנת לקדם את הילד ולצמצם פערים. היא מתבוננת בילדים בעיניים אוהבות ורואה כל ילד וילדה, רואה את האיכויות והיכולות ויחד עם הילד פועלת להגיע למירב הפוטנציאל.

מתשובותיהן של הגננות עולה שהגננת פועלת להיכרות מעמיקה עם ילדי הגן ובכך מזהה את נקודות החוזק ואת החולשות של כל ילד וילדה, מתייחסת לשוני בין הילדים ומספקת לכל ילד את צרכיו. כפי שאפשר לראות בדבריה של הגננת שרה:

גננת טובה בוחנת את הרכב הגן בכל שנה מחדש ומתאימה את עצמה לילדים, לגילם, לתפקודם. מצליחה לזהות את ההישגים של כל ילד לחוד, עורכת איתורן ומאמינה בכל ילד וילד שהוא יצליח. היא יודעת לזהות את החוזקות והחולשות ויודעת לתת מענה לצרכים שלהם. מוצאת את הדרך לומר לכל ילד מה החוזקות והחולשות שלו ואיך להתמודד עם זה. מעצימה את הדברים הטובים שלו ועוזרת לו להשתפר בחולשות שלו. יודעת לזהות בילד בעיות, קשיים ולהפנות אותו לגורמים המטפלים. לנגד עיניה עומדת אך ורק טובת ילדי הגן. היא מתעסקת בקידום היכולות האישיות שלהם באופן אינדיבידואלי ותורמת לצמיחתם. היא מאמינה שכל ילד מסוגל ויכול למרות הקשיים העומדים בדרכו.

גננת מתווכת ומאתגרת בלמידה

הגננות המרואיינות מציינות שגננת טובה היא זאת המתווכת לילדי הגן את העולם שמסביבם ודואגת לחנכם לעצמאות. הגננת אורטל תיארה זאת כך:

גננת שאוהבת את העולם שסביב ויודעת לתווך אותו לילדי הגן. מודעת לעקרונות התיווך, מיקוד הקשב של הילד, הרחבת ויצירת קשרים בין חוויות שונות. גננת טובה מכינה היטב את הילדים לעתיד ברמה הקוגניטיבית וגם ברמה הרגשית. מכוונת, מלמדת, מנחילה ידע, ערכים ומידות. חושפת את הילדים למושגים חדשים.

מתשובותיהן של הגננות ניכר שהן מאמינות שגננת טובה מכינה את הילדים לעתיד ומפתחת בהם אוטונומיה. כך עולה מדבריה של הגננת אודליה: "גננת טובה מקנה לילדים תחושת אוטונומיה על ידי שימת דגש על נושא העצמאות והכנסתו למרכז התרבות הגנית באופן יומיומי. היא מקנה הרגלים ומאפשרת לילד לחוש מסוגל, יכול ואחראי. הרגלי היגיינה אישית וסביבתית, סדר, ארגון." הגננות מתארות את הגננת הטובה כמי שמתווכת לילדים, אך גם מעודדת ומעוררת בילדי הגן סקרנות, חקירה ודמיון. הגננת טל תיארה זאת בדבריה והדגישה את הסביבה החינוכית המאתגרת שיוצרת הגננת הטובה:

גננת טובה מעבירה את התכנים והערכים בצורה מעניינת כדי שהילד ייחשף ויהיה סקרן בלימוד שלו, וגם מציבה לילד אתגרים שמתאימים לגילו. היא מאפשרת ויוצרת סביבה חינוכית הכוללת מגוון של משחקים וחומרים המאפשרים לילד בחירה ועצמאות. סביבה שמעודדת התנסויות, חקר וגילוי. זאת גננת שיודעת להקנות ידע לילדים בצורה מעניינת ומסקרנת.

תמות העוסקות בתחום הרגשי

גננת המטפחת אקלים גן מכבד

הגננת הטובה תוארה בדבריהן של הגננות המרואיינות כדמות הפועלת בכבוד כלפי ילדי הגן. היא משרה תחושת ביטחון על תלמידה, ומציבה גבולות ברורים בגן המלווים בחום ואהבה. הגננת רונית תיארה זאת כך:

גננת שהופכת את הגן למקום שנעים להיות בו, שיודעת לתת לילדים תחושה של סמכות ומחנכת להתנהגות ראויה. שהילד רואה בה דמות סמכותית חיובית שמעניקה לו ביטחון ואהבה. היא משרה ביטחון ואמון לילדי הגן. זה חשוב כי כאשר ילד מרגיש בטוח במקום בו הוא נמצא ובסביבת אנשים שמכילים ואוהבים אותו אז כל הלמידה והחקר מתקיימים בצורה מיטבית ביותר.

בתשובותיהן של המרואיינות הודגש שהיחס המכבד בא לידי ביטוי גם בקשרים שהגננת הטובה יוצרת בין ילדי הגן, תוך שהיא מלמדת אותם להתנהג באופן ראוי זה אל זה ומקנה ערכים וכישורי שיח שיסייעו

להם להתנהג בצורה נכונה ומכבדת. כך היבט זה בא לידי ביטוי בדבריה של הגננת מיכל:

גננת המכבדת את הילדים ומלמדת אותם לכבד את האחר. היא מתווכת בין ילדי הגן על מנת למצוא ביניהם חיבור. מקנה לילד ערכים, כישורי חיים ומחנכת כיצד ליצור חברויות ולשתף פעולה עם אחרים. לשחק עם חברים, דחיית סיפוקים, אמפתיה. ברגע שיש לילד את היכולת לחלוק עם החבר, לשתף, לקבל את האחר אז הילד לומד אינטראקציה עם החברה ויכולת הסתגלות לחיים.

גננת אכפתית

הגננות המרואיינות הסבירו שלתפיסתן לגננת טובה אכפת מילדי הגן ומתוך כך היא קשובה אליהם. היא שמה לב לשינויים במצבי רוח אצל הילדים ומעניקה להם שפע של יחס, חום ואהבה. כך עולה מדבריה של הגננת אסתר:

גננת טובה נותנת תחושה של אהבה ואכפתיות. רגישה להתנהגות הילד ומביעה רגשות חיוביים כלפיו. היא חמה, מכילה ורגישה עם יכולת הקשבה והבנה אמיתית וכך נותנת לילדים הרגשה שהיא שם בשבילם. נותנת לילדים יחס חם ואוהב שהילדים ירגישו שהם בידיים טובות, שיש להם לאן לפנות, ירגישו שהם סומכים על הגננת ושיש להם אוזן קשבת אצלה.

המרואיינות תיארו את הגננת הטובה בתשובותיהן כדמות אימהית. כך למשל ציינה הגננת רותי:

גננת טובה היא אכפתית כמו אמא שדואגת ומקשיבה ונותנת מענה לצרכיו של הילד. כמו אם היא מעניקה מעצמה לילדים, נותנת להם חום ואהבה. היא יודעת להגיע אל ליבו של הילד, מכילה אותו בסבלנות. היא מקשיבה לילדי הגן ונותנת טיפול ומענה מהיר לילד.

תמה העוסקת בתחום הארגוני

גננת הפועלת בשותפות

הגננות המרואיינות הדגישו בתשובותיהן שגננת טובה פועלת בשותפות בגן. השותפות העיקרית שעלתה בדבריהן היא בין הגננת לבין צוות הגן. כך מתארת הגננת טליה:

גננת טובה פועלת בשותפות עם הצוות שלה. אם משהו מפריע היא יודעת לא לשמור בבטן, אלא מדברת עם הצוות על בסיס יום יומי. משדרת רוגע ונעימות כלפי הצוות ומקבלת את כולם בסבר פנים יפות. היא יודעת לעבוד בצוות ובשיתוף פעולה, מתייעצת בנושאים שונים ומחדשת. שיתוף פעולה באווירה נעימה שגם ההורים מרגישים שיש חיבור טוב בתוך הצוות.

ניכר מתשובותיהן של המרואיינות, שהשותפות המשמעותית ביותר מתקיימת בין הגננת לסייעות העובדת איתה. הגננת נטלי תיארה בדבריה את האופן שבו גננת טובה פועלת בשותפות עם סייעת הגן לפי תפיסתה: "גננת טובה היא נעימה וסימפטית לא רק כלפי הילדים אלא גם כלפי הסייעות בצוות שלה. אצל גננת כזאת יש שותפות מלאה. אין יחסי גננת-סייעת, היא עושה את אותם תפקידים שתעשה סייעת, והסייעת גם תעשה את התפקידים של הגננת במידת הצורך."

כמו כן, עולה מתשובותיהן של הגננות המרואיינות שגננת טובה מקיימת שותפות אף מורחבת יותר, מעבר לצוות ולילדי הגן, הכוללת קבוצות אחרות מחוץ לגן. על כך אומרת הגננת לאה:

גננת טובה רואה חשיבות עצומה בבניית שותפות ומעורבות. היא פועלת שכל הקבוצות המעורבות בעשייה חינוכית בגן, צוות הגן והילדים, ההורים, יועצים וחברי קהילה הסובבים את הגן, יהיו שותפים מעורבים ומסייעים ביצירת אקלים הרמוני בגן. היא פועלת ביחסי אנוש טובים כלפי כולם, יודעת לנהל את הצוות ולהתנהל מול ההורים.

דיון

לגן הילדים תפקיד מרכזי בבניית אבני היסוד בכל תחומי ההתפתחות של הילד הצעיר, כאשר הדמות העיקרית שהילד פוגש כמעט מדי יום ומלווה אותו בהתקדמותו ובהתפתחותו היא הגננת. עבודת הגננת בארץ מורכבת וייחודית. בניגוד למורה בבית הספר, הגננת מוגדרת מנהלת גן ומתוך כך נדרשת לפעול הן בממד הפדגוגי, הן בממד הארגוני. על פי חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 1994), תפקידיה של גננת המנהלת גן כוללים את התחום הפדגוגי, המנהלי, קשרי חוץ וקשרים בין-אישיים עם ההורים ופיקוח. יתרה מכך, הספרות המחקרית מראה שבשנים האחרונות הגננת נמצאת בתהליכי שינוי של תפיסת תפקידיה מבעלת מקצוע פדגוגי ומנהלת גן, לקראת הרחבה של תפקידיה למנהיגה חינוכית בגיל הרך, החוקרת את עבודתה ומובילה גורמים שהם חלק מהמערכת, דהיינו הילדים, הצוות והקהילה (Mevorach & Miron, 2015). לאור השינויים בתפקידיה של הגננת ולאור החשיבות והמשמעות העצומה שלה בחיי ילדי הגן, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון מתוך נקודת מבטן של גננות המנהלות גן מה מאפיין לפי תפיסתן את דמות הגננת הטובה.

דמותה של הגננת הטובה כפי שעולה מממצאי המחקר הנוכחי מתוארת באמצעות שבעה מאפיינים: גננת הפועלת מתוך שליחות, גננת המתפתחת מקצועית, גננת הפועלת להתאמת ההוראה לצרכים של כל ילד בגן, גננת המתווכת ומאתגרת בלמידה, גננת המטפחת אקלים גן מכבד, גננת אכפתית וגננת הפועלת בשותפות. מאפיינים אלה משקפים כמה תחומים שבהם הגננות מצפות להצטיין בעבודתן - התחום התוך-אישי, הפדגוגי, הרגשי והארגוני.

באשר להיבט התוך-אישי של הגננת, מממצאי המחקר עולה שגננת טובה מאופיינת בפעילות מתוך שליחות. היא רואה במקצוע שבחרה ייעוד שלו מטרה ברורה – קידום וחינוך ילדי גן - ובשל כך אף מעניקה מעצמה יותר מכפי שהתפקיד דורש. ממצא זה תואם את הספרות המחקרית בהקשר למורה הטוב החש סיפוק והערכה בעבודתו, רואה בה שליחות וחש מחויב אליה (אבדור וריינגולד, 2012). הסבר אפשרי לכך הוא שהגננות המרואיינות עצמן בחרו במקצוע מתוך תחושת שליחות. את זאת אפשר להסיק ממחקרים על גננות העוסקים במניעים לבחירה במקצוע. למשל, מחקרן של דן וסימון (2020), שבו 93% מתוך 71 סטודנטיות לחינוך לגיל הרך שנבדקו, ענו שהן רואות שליחות במקצוע.

מאפיין נוסף שעלה במחקר הוא התפתחותה המקצועית של הגננת, הרוכשת ידע חדש בתחומה שאותו תוכל להביא איתה לגן ולקדם באמצעותו את הילדים. תפיסה זו של הגננת הטובה כמי שמתאפיינת בהיותה מתפתחת מקצועית, מוצאת תמיכה בתהליכי השינוי שהונהגו בעקבות רפורמת 'אופק חדש', שמטרתה להפוך גננות ומורים למומחים ובעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני (אבידב-אונגר ואחרים, 2013). הדגש העיקרי בתשובותיהן של המרואיינות ניתן בנוגע להתפתחות מקצועית של הגננת בפן הטכנולוגי מתוך כך שגננת טובה היא עדכנית ומעודכנת בשינויים המתרחשים בעולם. אפשר להסביר ממצא זה במציאות העבודה בגן, המחייבת התמודדות תמידית עם שינויים פדגוגיים המוחדרים למערכת החינוך ובדגש על תפיסת הגן העתידי והובלתה של הגננת את הגן לשינוי שפניו אל העתיד. הגננת היא הכוח המניע את החדרת השינוי, ותפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות, מחזקת עוד יותר את עמדותיהן כלפי החדרת שינויים ומגבירה את נכונותן להתנסות באופן פעיל בתהליכי שינוי (משכית ופירסטטר, 2014).

באשר לתחום הפדגוגי, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהגננות המרואיינות רואות בגננת הטובה את מי שבחרת במקצוע מתוך מניעים פנימיים. הן מניעים המכונים פילנתרופיים - חיבה עזה לילדים, רצון לעזור לילדים ולתמוך בילדים, הן מתוך מניעים הממוקדים בילד - ראיית הילד וצרכיו, שאיפה לעזור את הילד לביטוי עצמי, כפי שאנו רואים מהממצא המאפיין גננת טובה כמי שפועלת להתאמת ההוראה לצרכים של כל ילד, מתוך היכרות מעמיקה עם ילדי הגן (Stern et al., 1960). זאת בדומה למחקרם של שור ולוי (2003), שבו 68% מתוך 122 סטודנטיות לחינוך לגיל הרך שנבדקו ענו שבחרו במקצוע מתוך מניעים פילנתרופיים הכוללים תחושת ייעוד, חיבה עזה לילדים ורצון לעזור, לתרום ולתמוך בילדי הגן.

ממצאי המחקר מראים שבפן הפדגוגי גננת טובה מאופיינת גם בהיותה מתווכת ומאתגרת בלמידה, גננת המתווכת לילדי הגן את העולם, מחנכת אותם לעצמאות, מעוררת בהם סקרנות, חקירה ודמיון. בעולם המשתנה תדיר הגננת, כמו המורה, צריכה לדעת לפתח בתלמידיה חשיבה ביקורתית, יכולת להפעיל שיקול דעת בפתרון בעיות. עליה להקנות לתלמיד מיומנויות למידה כדי שיוכל בעתיד ללמוד בכוחות עצמו ולהקנות לו את היכולת לקבל החלטות ולעבוד בצוות (בק, 2009; סופר, 2013). היא

צריכה לדעת להפעיל את התלמידים במהלך השיעור ולהגביר את המוטיבציה שלהם ללמידה, לגרום להם להקשיב בשיעור ולהשתתף בו (חטיבה, 2003).

בתחום הרגשי הגננת הטובה אופיינה בממצאי המחקר כמי שמטפחת אקלים גן מכבד, הפועלת בכבוד כלפי ילדי הגן ומשרה בהם תחושת ביטחון, דואגת להציב גבולות ברורים המלווים בחום ואהבה, תוך שהיא מלמדת את ילדי הגן להתנהג באופן ראוי ומכבד זה אל זה. ממצא זה מחדד את ההבנה שגן הילדים הוא מרחב המאופיין באין-ספור אינטראקציות ופעילויות, הטומן בחובו רגעים של הנאה ולמידה, אך יכול גם לייצר רגעים של תסכול, כעס ופגיעות, והגננת הטובה מצליחה להוביל את הגן שלה בתחושה של רוגע ולאווירה טובה וחיובית (דיין, 2016). ממצא זה נתמך בממצאי מחקרים נוספים, למשל, מחקרם של רולידר ומינצר (2006) שנערך בגני ילדים ונמצא בו ששיעורי בריונות גבוהים במיוחד קיימים בקרב הילדים הצעירים. שישים ואחד אחוזים מילדי הגן דיווחו על היותם קורבנות של הצקה באופן יומיומי. סוג ההצקה השכיח בקרב הילדים הוא הצקה פיזית שכוללת בעיטות, דחיפות ומשיכות בשיער, ו-46 אחוז מהילדים שהשתתפו במחקר דיווחו על סוג זה של בריונות. בדומה לכך, לפי מחקרם של רודין ורון (2018) לילדי גן עמדות אמביוולנטיות כלפי אלימות. לעיתים הם מגנים אותה ולעיתים תומכים בה, לעיתים מתנגדים לשימוש בה ולעיתים רואים בה פתרון נכון לבעיות. מחקרים שונים מצאו שאווירה חיובית ותומכת בגן משפיעה לטובה על ההתנהגות של ילדי הגן (גת, 2010). למשל, מחקר שנערך בבליגיה (Buyse et al., 2008) מצא שאקלים חיובי, המאופיין באווירה רגועה וגננת רגישה המטפחת יחסי גומלין חיוביים ומעניקה תמיכה רגשית, הוא גורם הממתן קשיי התנהגות. נוסף על כך, ממצאי המחקר עולה שהאכפתיות היא אחד המאפיינים הבולטים בדמות הגננת הטובה, כאשר מתשובותיהן של המרואיינות ניכר שגננת אכפתית היא קשובה, שמה לב לשינויים במצבי רוח אצל ילדי הגן ומעניקה להם יחס, חום ואהבה כמו דמות אימהית. בספרות המחקרית יש דגש רב על התרומה המכרעת בחשיבות של מורים אכפתיים להצלחה בלימודים (Lumpkin, 2007). נודינגס (Noddings, 1992, 2007) דנה בקשרים שבין מורים לתלמידים וטענה שהדאגה מצד המורים לתלמידים היא אחת התכונות החשובות בתהליך החינוכי ובצמיחתו של התלמיד. היא הדגישה שעל המורה להיות בראש ובראשונה אכפתי (caring). עליו להיות מחויב לתלמידיו ולתת מענה לשני צרכים בסיסיים שלהם - הצרכים הרגשיים והצרכים האינטלקטואליים.

באשר לתחום הארגוני בעבודת הגננת, מממצאי המחקר עולה שגננת טובה פועלת בשותפות. ניכר שהגננות המרואיינות תומכות במנהיגות משתפת, שבה אנשים הם המשאב החשוב ביותר והמנהיג משתף את הכפופים לו בהחלטות. סגנון מנהיגות זה מתאים במיוחד לסגנון העבודה המגוון, המורכב והקהילתי הקיים במערכות הגיל הרך (אבידן, 2017). במחקר הנוכחי נמצא שהגננת הטובה מקיימת שיתוף פעולה פורה עם חברי הצוות שלה בגן ודואגת להתייעץ עימם על בסיס יום-יומי תוך שמירה על אווירה נעימה. זאת, תוך דגש מיוחד על שותפות מוצלחת בין הגננת לסייעת, כפי שצינו המרואיינות. שותפות מלאה שבה אין תחושת היררכיה בתפקידים, אלא שבמידת הצורך הגננת תעשה תפקידים שהסייעת עושה וגם להפך, הסייעת לעיתים ממלאת את תפקידיה של הגננת. לפי אייזנברג ואופלטקה (2008) יחסים טובים בין מנהלת הגן לסייעת, המבוססים על שותפות ותיאום, נתפסים כמסייעים לצמיחה מקצועית של הגננת. כאשר יחסי העבודה תקינים, וכל אחת יודעת מה חלקה בעבודה בהתאם לסדר היום, מפנה הסייעת לגננת זמן לעבודה עם הילדים בקבוצה או באופן פרטני ובכך מאפשרת לה לקדם את הילדים. הסייעת תומכת בגננת מבחינה רגשית, חברתית ומקצועית, ובכך אף מסייעת לה לשרוד בתקופה עמוסת לחצים, בטיפול בבעיות משמעת ובתכנון וארגון פעילויות בגן.

שותפות נוספת שעלתה מתוך הממצאים, היא של הגננת עם קבוצות אחרות מחוץ לצוות הגן ובדגש על ההורים והקהילה כדי שיסייעו ביצירת אקלים הרמוני בגן. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרה של מבורך (2017א) המראים שכיום הגננות כמנהיגות חינוכיות משפיעות באופן שונה על הסביבה והקהילה, מתוך תפיסה שהצוות בגן, ההורים והסביבה שבה ממוקם הגן מהווים מערכת אקולוגית אחת ומתקיימים פרויקטים המערבים הורים וקהילה כאחד. הגננות העובדות כיום במערכת מבינות ששיתוף פעולה עם הצוות וההורים יוביל להצלחת הארגון, ולכן הן מובילות תהליכי חינוך המיטיבים עם הילדים ועם ההורים כאחד.

מכלול המאפיינים של דמות הגננת הטובה כפי שעלו מממצאי המחקר הנוכחי, משקפים את הטענה שגננת טובה נדרשת כיום להצטיין במגוון של תחומים ובכך מצביעים על האתגר בעבודתה, מאחר שמצופה ממנה לעמוד בסטנדרטים גבוהים ביותר. הדבר בא לידי ביטוי גם בעת הכשרתה לתפקיד, בלימודים לקראת התואר וגם במהלך שנות עבודתה. פרופיל דמות הגננת הטובה כפי שעלה מממצאי המחקר מצביע על היותה גננת המתפתחת מקצועית, ואכן כיום גננות נדרשות ללמידה והתפתחות

לאורך כל שנות עבודתן. על פי הרפורמה של 'אופק חדש', המעבר בקידום הגננות מדרגה לדרגה מחייב אותן בהשתתפות בהשתלמויות (מוניקנדם-גבעון, 2017). כמו כן, פרופיל דמות הגננת הטובה מראה שבתחום הפדגוגי, הרגשי והארגוני מדובר בגננת הפועלת להתאמת ההוראה לצרכים של כל ילד בגן, גננת המתווכת ומאתגרת בלמידה, המטפחת אקלים גן מכבד, אכפתית ופועלת בשותפות הן עם צוות הגן, הן עם ההורים והקהילה. מאפיינים אלה מקבלים חיזוק כבר בעת הכשרת הגננת בלימודי התואר. תוכניות הלימודים לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך מכשירים את הגננות למתן מענה לשונות הקיימת בין ילדים בגיל הרך, לעיצוב והתאמת הסביבה החינוכית וסדר היום לצורכי הילד ויכולותיו. הכשרתה של הגננת כוללת לימודי פסיכולוגיה גילית ושיטות פדגוגיות עדכניות וחדשניות המותאמות למאה ה-21. נוסף על כך, הגננות לומדות במסגרת התואר קורס קידום אקלים מיטבי בגן הילדים ורוכשות ידע וכלים בתחומי ניהול צוותים, מיומנויות תקשורת עם הורים וניהול מסגרת חינוכית המלווים בבקיאות במדיניות חינוך בגיל הרך.

עם זאת, קיים פער מסוים בהתייחס לזיקה שבין תחומי התפקיד של הגננת על פי חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 1994), לבין פרופיל דמות הגננת הטובה כפי שעולה מן הממצאים. אפשר להבחין שמנקודת המבט של הגננות ישנם כמה מאפיינים הבולטים מאוד בעבודתן היומיומית אך הם נעדרים בתשובותיהן. ניכר שבאשר לדמות הגננת הטובה, הגננות שמות דגש רב יותר על התחום הפדגוגי ועל תחום הקשרים הבין-אישיים. זאת בדומה לתפיסת הגננת לפי האגף לחינוך קדם-יסודי, כגננת מנהיגה המובילה את התהליך החינוכי לצורך הגשמת מטרות הארגון תוך התייחסות לצרכים של הילד, של ההורה ושל החברה (משרד החינוך, 2010). מנגד, שני התחומים שבהם הגננות פועלות רבות אך נמצאו חסרים בתשובותיהן בפרופיל דמות הגננת הטובה הם התחום המנהלי, הכולל איסוף מידע ופרטים על ילדי הגן, אחריות למילוי דוחות נוכחות, לסדרי ההזנה, למילוי מקום ולהזמנה של ציוד, ריהוט וחומרי עבודה, ותחום קשרי החוץ, הכולל אחריות כלפי משרד החינוך והרשות המקומית, קיום קשר עם הצוות הרפואי, עם העובדת הסוציאלית ועם מוסדות חינוך אחרים. הסבר אפשרי לכך הוא שמנקודת מבטן של הגננות שהשתתפו במחקר, תחומי תפקידה של הגננת כפי שנקבעו על-ידי משרד החינוך אינם אלו שהופכים אותה בהכרח לגננת טובה. מבחינת תחושת השליחות המלווה את הגננת בכל יום מחדש, ההתפתחות המקצועית למען קידום ילדי הגן, התחום הפדגוגי והשותפויות הנרקמות

בין הגננת לצוות המסייע לה בגן, הורי הילדים והקהילה הם החשובים בעיקר כדי שתיחשב גננת טובה. ייתכן אף שהגננות שהשתתפו במחקר חשות שהתחום המנהלי ותחום קשרי החוץ נוספו לתפקיד הגננת על-ידי משרד החינוך, אך הן עצמן נותנות דגש מועט לחלק זה בעבודתן.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

המחקר שתואר במאמר הנוכחי הוא מחקר איכותני שהתבסס על מדגם קטן, ובשל כך אינו מאפשר הכללה של תוצאותיו. לכן כדאי לשלב במחקר המשך גם חלק כמותי. כן יהיה מעניין להשוות את ממצאי המחקר לתפיסות דמות הגננת הטובה בעיניהן של סייעות מובילות, אשר נמצאות בגנים ונחשפות לעבודתן של מנהלות הגן, וכן את תפיסותיהן בנושא של גננות משלימות. כמו כן, אפשר לבחון את תפיסת דמות הגננת הטובה בקרב פרחי הוראה בשנתם האחרונה ללימודיהם לתואר בחינוך לגיל הרך ובקרב גננות מתחילות.

רשימת מקורות

- אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2012). בנתיבי ההתפתחות הפרופסיונאלית של מורים: בין ה"מורה הראוי" ל"מורה המומחה". בתוך ר' קליר ול' קוזימנסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית- תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (469-485). מכון מופ"ת.
- אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" - ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), *על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה* (165-196). מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- אבידן, א' (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגננת בעידן של תמורות. *עיונים בחינוך*, 16-15, 246-215.
- אייזנברג, מ' ואופלטקה, י' (2008). ההורים, הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 30, 252-227.

- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ביגר, ח' (2003). הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. *הד הגן, סח(א)*, 14-18.
- בק, ש' (2009). לדעת אין זה העיקר. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל - סיפור של הכשרת מורים* (303-325). מכון מופ"ת.
- גילת, י', רוסו-צימט, ג', טל, ק' וטבק, ע' (2017). תפיסות הורים בנוגע למעמדה, לתפקידה ולתפקודה של הגננת. *חוקרים@הגיל הרך*, 5, 90-121.
- גלעדי, מ' ובן פרץ, מ' (1981). דימוי המורה בעיני תלמידים בהכשרת מורים. *עיונים בחינוך*, 30, 14-5.
- גת, ל' (2010). א"ב ליצירת אקלים רגשי אמפתי בגן - ללמוד לחיות ביחד כקבוצה. *הד הגן, ג*, 40-49.
- דיין, י' (2016). המסע אל הגן הרגוע. *הד הגן, א*, 24-35.
- דן, א' וסימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. *זמן חינוך*, 6, 39-56.
- הוד-שמר, א', צימרמן, ח' וורטהיים, ח' (2019). בנות השירות הלאומי והעשייה החינוכית בגן הילדים. *עיונים בחינוך*, 17-19, 521-537.
- חטיבה, נ' (2003). *תהליכי הוראה בכיתה* (מהדורה שנייה). ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- יוגב, י', רוזנטל, א' וכספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים - הכול בעיני המתבוננת. *דפים*, 72, 255-272.
- כספי, ר', הוד-שמר, א' ואור, ע' (2019). "גננת זה לא מה שחשבתי": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות להכשרת גננות. *דפים*, 70, 251-270.
- כרמלי, א' (2006). הבו לנו מחנכים. *פנים*, 36, 70-78.
- לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. *החינוך וסביבו, לב*, 87-104.
- לימור, ד' (2000). הגננת לשנות האלפיים. *הד הגן*, 64(2), 4-7.
- מבורך, מ' (2017א). על מערכות חינוך לגיל הרך בישראל ועל תפקיד הגננת/מנהלת הגן. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (13-18). מכון מופ"ת.

מבורך, מ' (2017). תפיסת תפקיד הגננת כמנהיגה בקרב גננות שפרשו מעבודתן, בהשוואה לגננות שעובדות כיום במערכת החינוך. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (74-60). מכון מופ"ת.

מוניקנדס-גבעון, י' (2017). *דרישות סף בהכשרת צוותים העוסקים בחינוך בגיל הרך בישראל*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

מלחי, א' (2000). הגננת הטובה בעיני ילדי הגן. *הד-הגן*, 65(2), 57-52.

משכית, ד' ופירסטטר, א' (2014). תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים. *רב גוונים - מחקר ושיח*, 14, 111-134.

משרד החינוך (1994). *חוזר המנהל הכללי ל"א/7*.

משרד החינוך (2000). *תיקון לחוק חינוך ממלכתי. חוזר מנכ"ל סא/2(א)*. נדלה מתוך:

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sa2ak3_4_4.htm

משרד החינוך (2010). *עשייה חינוכית בגן הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי*. המנהל הפדגוגי והאגף לחינוך קדם יסודי, גף פרסומים.

סופר, א' (2013). *דמות המורה הרצוי*. *הד החינוך*, 4, 59-54.

פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 13, 40-9.

פריש, י' (2012). *הגננת כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול*. שאנן - המכללה האקדמית לחינוך. צבר בן-יהושע, נ' (1995). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. מודן.

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

רודין, ש' ורון, א' (2018). "צריך להכניס אותו לעונש": ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים. *זמן חינוך*, 4, 84-45.

רולידר, ע' ומינצר, ל' (2006). *תופעת ההצקה בגיל הרך. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית*, 23, 82-67.

רייכל, נ' וארנון, ש' (2005). שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה – המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה. דפים, 40, 23–58.

שור, צ' ולוי, ר' (2003). הוראה - למה אני? מניעים לבחירת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטיות במכללה רב-תרבותית. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 9, 107–116.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers & Teaching*, 13(5), 441–464.

Ayers, W. (1989). *The good preschool teacher: Six teachers reflect on their lives*. Teachers College Press.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationship in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(1), 367–391.

Carey, K. (2007). The good teacher. *Montessori Life*, 19(3), 4–9.

Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 95–98.

Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3–7.

Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teacher. *Young Children*, 63(2), 68–73.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 523–545.

- Fisher. S. D., Reynolds, J.L., & Sheehan, C.E. (2016). The protective effects of adaptability, study skills and social skills on externalizing student-teacher relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101-110.
- Hargrove, K. (2005). What makes a good teacher great? *Gifted Child Today*, 28(1), 30–31.
- Hawley, W.D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (127-150). Jossey-Bass.
- Kutnick, P, & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400–413.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383-411.
- Lin, H., Lawrence, J. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237.
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Journal Plus Education*, 15, 7-15.
- Loewenberg-Ball, D., & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (3-32). Jossey-Bass.
- Loewenberg-Ball, D. (2000). Bringing practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Lortie, D. C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago press.

- Lumpkin, A. (2007). Caring teachers the key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158–160.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd Edition). Sage.
- Mevorach, M., & Miron, M. (2015). From an intuitive practitioner to a professional novice leader. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 85-96.
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8(2), 45–53.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Retrieved from:
<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. In G.A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers* (98th yearbook of the National Society for the Study of Education). University of Chicago Press. Retrieved from:
<http://www.uvm.edu/~rgriffin/NoddingsCaring.pdf>
- Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. In R. L. Walker & P. J. Ivanhoe (Eds.), *Working virtue: Virtue ethnics and contemporary moral problems* (41–60). Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Edition, pp. 230–246). Sage.

- Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). *The employment and preparation of paraeducators, the state of the art-2003*. City University of New York, Center for advanced Study in Education.
- Saracho, O.N., & Spodek, B. (1993). Professionalism and the preparation of early childhood education practitioners. *Early Child Development and Care*, 89(1), 1-17.
- Sevimli-Celik, S., Kirazci, S., & Ince, M. L. (2011). Preschool movement education in Turkey: Perceptions of preschool administrators and parents. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 323-333.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stern, G. G., Masling, J., Denton, S., Henderson, J., & Lvin, R. (1960). Two scales for the assessment of unconscious motivations for teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 9-29.
- Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development*, 27(3), 352-371.
- Sykes, G. (1999). Teaching as the learning profession. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (151-180). Jossey-Bass.
- Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early childcare and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD study of early childcare and youth development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634-1645.

- Weber, E. (1984). *Ideas influencing early childhood education: A theoretical analysis*. Teachers College Press.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309
- Wilson, S. M., & Youngs, P. (2005). Research on accountability processes in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (591–644). American Educational Research Association.