

תפיסות הורים בנוגע למעמדה, לתפקידה ולתפקודה של הגננת¹

יצחק גילת, גילה רוסו-צימט, קלודי טל ועידית טבק

מבוא

מעמד מקצועי הוא מושג גנרי המתייחס למעמד חברתי של בעל המקצוע ונמדד בעיני הציבור על פי מדדים כמו גודל הכנסה, יוקרת המקצוע, ותרומת המקצוע לחברה. מנייר עמדה בנושא מעמד המורה: כיוונים חדשים מאת פרופ' בן פרץ (2009, ראו [נייר העמדה](#)) עולה, שכלל שהידע המקצועי שנרכש נמצא בבעלותו של המורה הוא זוכה ליוקרה רבה יותר, ככל שהמשאבים לגבי התחום הנלמד גדולים יותר עשוי המקצוע לזכות למעמד גבוה יותר, וככל שתנאי העבודה טובים יותר וההטבות גבוהות יותר המקצוע זוכה ליוקרה. כמו כן, יש התייחסות למעמד בזיקה למידת השפעת המקצוע על בני אדם ותרומתם לחברה. קיימת הכרה בציבור בחשיבות מקצוע ההוראה, אך היא אינה באה לידי ביטוי בתנאי ההוראה ובתגמולים ולפיכך, מעמדה של הגננת או המורה, לא נתפס כגבוה בחברה בישראל. בנייר העמדה בעקבות מחקר נמצא כי איכות המורים המלמדים, רמתם של המתקבלים להוראה והלימודים במוסדות ההכשרה, היעדר מערכת הערכה לעבודת המורה, חוסר מעורבות המורה בקביעת מדיניות משרד החינוך והחלטת הנהלת בית הספר לצד דימוי אמביוולנטי של המורה בעיני ההורים מהווים מושא לביקורת. בעיני ההורים המורה אינו סמכות פדגוגית בלעדית להיוועצות והוא מהווה אחד מיני יועצים רבים. עוד עולה מנייר העמדה כי קיים פער בין יחסי הגומלין בין מעמד המורה בקרב הורי התלמידים למעמד המורה בקרב הציבור. בבתי-ספר קיבוציים, להבדיל מבתי-ספר עירוניים, קיימים תנאים טובים יותר ומעמד המורה גבוה יותר והמורה זוכה להערכה גבוהה יותר. כמו כן, קיימים הבדלים סקטוריאליים, כאשר בחינוך הדתי, להבדיל מהחינוך הממלכתי, קיימים תנאים טובים יותר ומעמד המורה גבוה יותר. מה קורה בגן הילדים? כיצד נתפס מעמדה ותפקידה של הגננת בגן הילדים?

המעורבות הגוברת של הורים בגני ילדים ובבתי ספר תורמת להבנת תפיסת תפקיד הגננת ותפקודה בגן הילדים ועשויה לסייע בשיפור איכות החינוך הניתן לילדים במסגרות

¹ המחקר נערך כמיזם משותף למרכז לגיל הרך ולמרכז מהות לקשרי הורים-בית ספר במכללת לוינסקי לחינוך.

אלו, אך מצד שני, היא עלולה לייצר מתחים, שיפגמו בתחושת הרווחה ובאיכות התפקוד של חברי הצוותים החינוכיים. ההשלכות הנוגדות של מעורבות ההורים מעלות את הצורך לאסוף מידע מחקרי בסוגיה זו, אשר עשוי לסייע בעיצוב תנאים לשיתוף פעולה אופטימלי. עריכת מחקרים בתחום זה מקבלת משנה חשיבות לנוכח המציאות החברתית המשתנה, שיש לה השלכות מרחיקות לכת על מעורבות ההורים, כגון הציפייה של ההורים לשקיפות מלאה וזמינות גבוהה של מידע על המתרחש בגן הודות לאמצעים טכנולוגיים. במחקר זה בחרנו לבחון את נקודת המבט של ההורים לגבי תפיסת תפקיד הגננת ותפקודה בגן הילדים.

סקירת ספרות

בסקירת הספרות התמקדנו בנושא מעורבות הורים, מתוך הנחה כי מעורבות ההורים מאפשרת הבנה עמוקה של ההורים בתפיסת תפקיד הגננת ותפקודה בגן הילדים. נושא מעורבות הורים במערכת החינוך זוכה בתקופה האחרונה לתשומת לב גוברת הן בשיח הציבורי והן בעיסוק האקדמי. לפני שנדון במעורבות הורים נגדיר את המושג. הביטוי "מעורבות הורים" (פרידמן ופישר, 2002) מבטא קשת רחבה של פעולות, הנוגעות בעיקר לצורת ההתארגנות של ההורים בבית הספר ולאופי המגע שלהם עם צוות בית הספר. "מעורבות" נתפסת בהקשר שבו ההורים מתגייסים לטובת בית הספר, ובית הספר מקדם את מעורבותם ברצון. איזון בין צורכי ההורים וצורכי בית הספר מגדיל את הסיכוי להרמוניה ביניהם. "התערבות" נתפסת כאשר ההורים מהווים קבוצת לחץ פוליטית, קונפליקטואלית, הנתקלת בהתייחסות חשדנית של המורים ובשיתוף פעולה מאולץ אתם. פרידמן ופישר (שם) טוענים כי מצד אחד קיימת *מעורבות סבילה* בתחומי החוויות החינוכיות והחברתיות כאשר ההורים הם גורם פסיבי והם מסתפקים בתגובות לאינפורמציה הנמסרת להם ביוזמת בית הספר; ומצד שני *מעורבות פעילה בתהליך החינוכי* המחייבת מידה ניכרת של עניין ומיומנות מצד ההורים. ברמה זו ההורים מעורבים בפעילות החינוכית של בית הספר במסגרת הדרכה בחוגים מיוחדים או הפעלה של מרכזי לימוד ומבטאים את עמדתם בסוגיות הקשורות בחינוך. ההורים קובעים מטרות ומקבלים החלטות.

דוגמה מעניינת למעורבות הורים במישור הציבורי היא המחאה שהובילו הורים נגד הצפיפות בכיתות הלימוד, הידועה בכינוי "מחאת הסרדינים" (בלומנפלד, 2015). דוגמה זו ממחישה כי מעורבותם של הורים כיום יצאה מגבולות גן הילדים או בית הספר ומכוונת להשפיע גם על המדיניות הממשלתית כלפי מערכת החינוך. דוגמה לפעילות חדשנית בתחום האקדמי היא שתי ועדות מומחים, שהוקמו על ידי האקדמיה הישראלית למדעים, במטרה להציג ידע עדכני ולהציע דרכים לקדם את קשרי ההורים ומערכת החינוך.

הוועדה העוסקת בגיל הרך (גרינבאום ופריד, 2011) (ראו [דוח הוועדה](#)) רואה בהורים אחראים להתפתחות הילדים ולחינוכם. עם כניסתם של הילדים למערכת החינוך נוצרת אחריות משותפת להורים ולמערכת החינוך. המלצות הוועדה הן: הקמת יחידה לנושא קשרי משפחה ומסגרות חינוך הכפופה ישירות למנכ"ל המשרד; חקיקה בנושא תוך שיתוף הורים בהחלטות מרכזיות; הוצאה לאור של חוזר מנכ"ל בנושא קשרים בין המשפחה למסגרות חינוך; הכשרת אנשי חינוך לתפקידי ניהול, הוראה וייעוץ, תוך הכרת תכנים תיאורטיים, פיתוח מקצועי - השתלמויות ועבודה עם המשפחה; מינוי מרכז לנושא "קשר עם משפחות" בכל מסגרת חינוכית. הוועדה רואה אתגר מיוחד בעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים ומשפחותיהם, ממליצה על מחקר בנושא ועל ועדה ליישום המלצות והטמעת ההמלצות במסגרות החינוך.

בעקבות ועדה זו הוקמה ועדה העוסקת בקשרי הורים בחינוך העל-יסודי (שכטמן ובושריאן, 2015) (ראו [דוח הוועדה](#)). ועדה זו התבקשה לענות על השאלה מה ניתן ללמוד מהמחקר ומהשדה על קשרי מורים-הורים שיתרמו להתפתחותם של מתבגרים בני זמננו. המלצות הוועדה הן כי יש לדייק את התייחסותה של ועדת גרינבאום בתחום המושגי ובאופן שבו מתייחסים בספרות המחקרית ובשיח המתקיים בקרב אנשי החינוך בישראל לנושא המעורבות ההורית, שעליו להיות שיח מבוסס תאוריה ומחקר שיבהיר מונחים המשמשים את העוסקים בתחום. הוועדה מקווה כי מילון מונחים זה יתרום ליצירת שפה משותפת בין אנשי החינוך בארץ בנושא מעורבות ההורים בחינוך. מעבודת הוועדה עולה כי קיימת חשיבות מרכזית לרמה גבוהה יותר של דיוק והבחנה טובה יותר בין סוגי המעורבות והקשרים

האפשריים והתאמתם לשלב ההתפתחותי שבו מצוי התלמיד, ליכולות ההורים ולמשאבים העומדים לרשותם. המסמכים שהפיקו ועדות אלה זמינות לציבור הרחב.

מערכת היחסים בין הורים לבין בתי הספר היא מערכת דינמית שעברה שינויים לאורך השנים ומושפעת מגורמים רבים, ביניהם הערכים השולטים בחברה, התפתחויות פוליטיות וחברתיות וכן ערוצי התקשורת בין מערכת החינוך וההורים. בכינוס בנושא בהנחיית פרופסור משה ישראלשווילי (2014, ראו [תקצירי הרצאות](#)) דנו מומחים שונים בשאלת הקשר בין הורים למערכת החינוך לאור התפתחות הטכנולוגיה. בכינוס דיברו המומחים על הקשיים והיתרונות בערוצי התקשורת במתכונתם הנוכחית. מחד גיסא, המידיות שבהפצת הודעות ובזמינות של ההורים נוחה, מאידך גיסא, מה על אלה שאינם מצוידים בטכנולוגיה זו או שאינם מעוניינים להצטרף למרחבים הללו? עלו שאלות רבות שאין עליהן תשובה בעקבות מחקר, למשל כיצד מתמודדים עם השונות הרבה בדרכי ההתקשרות וברמת הזמינות בקרב הצוות החינוכי? היכן עובר הגבול בין הנכון לשגוי ובין המותר לאסור כאשר אין בהכרח נהלים מכוונים? איך יתמודד המורה עם היצף מסרים במרחבים שונים? אלה ואחרים מהווים אתגרים שהטכנולוגיה מעמידה כשהיא מתווכת בין ההורה לתלמיד ולמורה.

מעורבות הורים במוסדות חינוך היא תהליך גובר והולך. בקרב מרבית המומחים גוברת ההכרה, שמעורבות הורים רחבה ומשמעותית עוזרת לשפר את איכות הלמידה ומשפיעה לטובה על הישגי התלמידים. הכרה זו גוברת והולכת אף בקרב ההורים. גם המורים והמנהלים מבינים שאין אפשרות להתעלם מתהליך זה, ויש להצטרף אליו עם כל הקשיים הכרוכים בכך, אפילו על חשבון האוטונומיה שלהם במערכת.

מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם מתרחבת בהיקפה ומתאימה את עצמה למציאות המשתנה, כפי שמלמדות הדוגמאות שהובאו לעיל וכפי שמלמדים מחקרים שנערכו בשני העשורים האחרונים (Chen & Gregory, Hill & Taylor, 2004; Kanbayeva & Bogar, 2014; 2009). אולם התופעה עצמה בהחלט אינה חדשה (ראו סקירה של טל ובר, 2010 על השתנות מעורבות ההורים בישראל מתחילת ימיה של המדינה) וסביר להניח שהייתה קיימת מראשית ימיו של החינוך הפורמלי. הרציונל של מעורבות הורים בחינוך נשען על מקור

פילוסופי ועל מקור מעשי. מבחינה פילוסופית, ניתן לטעון שמעצם אופיו של הקשר בין הורים לילדים ומעצם היותם של הורים אפטרופוסים חוקיים על ילדיהם, זכותם ויתכן שאף חובתם, לקחת אחריות על חינוך הילדים ועל הדאגה לרווחתם גם מחוץ לסביבת הבית. הרציונל המעשי גורס כי מעורבות הורים עשויה לשפר באופן ניכר את השגת המטרות שמציבה מערכת החינוך.

ניתן לעגן את מעורבות ההורים גם בגישה התפתחותית מערכתית (Bronfenbrenner, 1979,1989), הגורסת כי ההתפתחות בגיל הרך נתונה להשפעות משולבות והדדיות של מאפייני הילד, מאפייני משפחתו, המסגרת החינוכית, הקהילה והסביבה החברתית, הכלכלית והתרבותית שבה הוא חי. הרעיון המרכזי של הגישה הוא שהמערכות שהילד חי בהן מחזקות זו את זו ויישומה של גישה זו לתחום של מעורבות הורים מוביל למסקנה שמעורבות כזו עשויה לקדם את ההסתגלות החברתית של הילד ואת ההתפתחות הבריאה והתקינה שלו. יתר על כן, שיתוף פעולה בין ההורים לגן הילדים יקדם את גן הילדים ואת היכולת שלו לפעול בצורה יעילה.

מסקנה זו נתמכת בעדויות אמפיריות. כך למשל, סקירת מחקרים על התרומה של מעורבות הורים מפרטת את הרווחים עבור כל אחד מן השותפים (Olsen & Wilder, 2013; Fuller, 2008); הרווח לתלמידים מתבטא בתחומים שונים: שיפור בהישגים הלימודיים, חיזוק המוטיבציה והסקרנות ללמידה, חיזוק הביטחון העצמי, גיבוש עמדות חיוביות יותר כלפי בית הספר ומעברים טובים יותר ממסגרת חינוכית אחת לשנייה. אשר לצוותים החינוכיים, מעורבות הורים מעלה את הכבוד שההורים רוחשים להם, מאפשרת להם היכרות טובה יותר עם השונות התרבותית של המשפחות, בונה קשרי אמון עם ההורים ומעלה את שביעות הרצון מעבודתם החינוכית. התועלות שמפיקים ההורים מתבטאות במודעות רבה יותר לצרכים הרגשיים, החברתיים והאינטלקטואליים של הילדים, שיפור הקשר הרגשי בין ההורים לילדים, הבנה טובה יותר של תפקיד המורה ושל תכנית הלימודים ונכונות רבה יותר לסייע בגן או בבית הספר. נוסף לכך, קשר בין ההורים לאנשי הצוות החינוכי עשוי להעשיר

את ההורה בתחומי הדעת הנלמדים, בידע על התפתחות הילד, בידע על קשיים מוכרים בהתפתחות נורמלית של ילדים, ובדרכי התמודדות עם קשיים אלה (Powell, 1996).

תרומה של מעורבות הורים דווחה גם במחקרים שנערכו בישראל. כך למשל, נוי (2014) מציינת כי התועלת הרבה ביותר שמפיקים המורים משיתוף הורים מתבטאת בתמיכה הרגשית שהם עשויים להעניק למורה, ובכך הופך שיתוף ההורים לאחד האמצעים היעילים ביותר נגד השחיקה בהוראה. בסקר שנערך בישראל (משרד החינוך, 2003) נמצא, שמעורבות הורים בגן הילדים העלתה את מעמד הגננת בעיני ההורים וחיזקה את שביעות הרצון של ההורים מהמסגרת החינוכית. במחקר על תפקידן של גננות נמצא כי שותפות ההורים בגן והקשר הטוב בינם ובין הגננת מוביל לתמיכה של ההורים בגננת ולמוכנות מצדם להירתם לטובת הגן, דבר המסייע לגננת לעמוד בתכנית העבודה שהציבה לעצמה (אופלטקה ואייזנברג, 2008).

בצד הרווחים שמעורבות הורים במערכת החינוך מניבה עבור השותפים השונים, היא יכולה לתבוע גם מחירים, המתבטאים בעיקר במתחים וקונפליקטים בין הורים לבין הצוותים החינוכיים. באופן תיאורטי המתחים יכולים לנבוע מכמה מקורות. אחד מהם הוא פער אידיאולוגי בנוגע לתפיסה המגדירה את אופייה של מעורבות ההורים. הספרות מצביעה על כמה גישות באשר לדפוסי המעורבות. תפיסת ההפרדה תומכת בהצבת גבול ברור בין סביבת הבית לסביבת המוסד החינוכי מבחינת האחריות והסמכות על חינוך הילד, כך שההורים לא מתערבים בתהליך החינוכי בבית הספר, כפי שהמורה והגננת אינן מתערבות בתהליך החינוכי בבית (New, Mallory & Mantovani, 2000). גישה שנייה, המקובלת כיום על רוב אנשי החינוך, זכתה לכינויים שונים כגון "קשר", "שיתוף" ו"שותפות". הגישה גורסת כי חינוך מיטבי של הילד מצריך שיתוף פעולה בין הורים לבין מורים, כאשר כל אחד מהשותפים מביא את יכולותיו ומשאביו הייחודיים ויישומם של משאבים אלה במוסד החינוכי נעשה תוך הסכמה והבנה הדדית (Powell, 1996).

מתחים בין הורים לבין צוותים חינוכיים יכולים להתפתח כאשר שני הצדדים דוגלים בגישות שונות לנושאים ולאופן שבו אמור להתנהל שיתוף הפעולה ביניהם. למשל, הגננת

מעוניינת לשתף את ההורים רק במידע מוגבל לגבי הילד בגן (גישת ההפרדה) בעוד שההורים מעוניינת לדעת כל דבר המתרחש בו. מקור נוסף למתחים יכול לנבוע מכך שגננות או מורים מתמקדים בטובת כל הילדים בגן או בכיתה בעוד ההורים מצפים למתן תשומת לב מיוחדת לילד שלהם (Sanders, 2009). נוסף לכך, עלולים להתפתח מאבקי כוח בין הורים לבין אנשי הצוות החינוכי, כמו בכל מערכת שבה פועלים כמה שותפים להשגת מטרה (גור וזלמנסון-לוי, 2005).

מחירים הכרוכים במעורבות הורים יכולים לבוא לידי ביטוי בכל השלבים של המסגרות החינוכיות אולם סביר להניח שהגיל הרך עלול להוות חממה למתחים כאלה, בשל המשמעות המיוחדת של מעורבות הורים בגיל זה. מעורבות ההורים יכולה להיות עוצמתית יותר בגלל הפגיעות של הילדים, בגלל העובדה שהגן אמור לדאוג למכלול צרכים ובגלל המידע המועט יחסית שהורים מקבלים על הנעשה בגן מפי הילדים. בחוברת "לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים" מתמקדים בנושאים מרכזיים בעבודתה של הגננת. הפרק על קשרים בין הגן למשפחה טוען כי הצלחה ביצירת קשרים מיטיביים עם ההורים קשורה בראש ובראשונה בתפיסה הערכית והמקצועית של הגננת. ההכרה בחשיבות של מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם ובזכותם של ההורים להיות מעורבים תסייע לגננת להתגייס לשותפות עם הורי הילד ומשפחתו. עם זאת, התפיסה של ההורים את האחריות המשותפת לבית ולגן ומודעותם להשפעה המקדמת של השותפות חשובות לא פחות ותורמות למוטיבציה ולמחויבות שלהם לקשר. הזדמנויות למעורבות, נורמות חברתיות פרו-שיתופיות הנהוגות בגן, תחושה של הורה כי הוא רצוי בגן, שיש לו המשאבים הדרושים להשקעה בגן ושהתפקיד שלו מסייע לילדו במילוי משימות של הגן - כל אלה מעודדים מעורבות גבוהה וטובה יותר של ההורה ואת כולם אפשר לחזק ולטפח בגן הילדים.

המשמעות המיוחדת של הקשר עם ההורים בחינוך בגיל הרך באה לידי ביטוי גם בחוזר מנכ"ל מיוחד (י"ז במאי 1996), שבו נכתב שמפאת גילם הצעיר של הילדים זקוקות המחנכות לשיתוף פעולה מלא של ההורים ולגילוי לב מצדם באשר לצורכי הילד ובעיותיו. מכאן, שיחסים של קרבה ואמון הדדי בין הצדדים הם תנאי הכרחי לפעילות נאותה ופורייה

בגן הילדים. בחוזר צוינו שלושה טעמים למעורבות ההורים בגן: (1) גן הילדים הוא המפגש הראשון של ההורים עם מערכת החינוך, דבר היכול להשפיע על הקשרים העתידיים; (2) התכנית החינוכית בגן פחות רשמית מאשר בבית הספר, מכאן שעולה צורך לבחון במשותף עם ההורים את הפעילות המתקיימת בגן ולסייע להם להכיר בהתקדמות ילדם בעקבותיה; (3) הארגון הפתוח של העבודה בגן מאפשר מצד אחד זימון ושיתוף הורים בפעילות, ומצד שני מזמין פניות של הורים אל הגננת בשעה שמעייניה אמורים להיות נתונים לילדים.

מחקרים שבחנו את מעורבות ההורים בגיל הרך אכן מאוששים את הטענה בדבר ריבוי מתחים וקונפליקטים בין שני השותפים. ישנם דיווחים על כך שגננות רואות את הקשר עם ההורים כמרכיב המסובך, הקשה והמאיים ביותר של עבודתן (Shimoni & Baxter, 1996). הזרעים של עמדה זאת נטמנים כבר בתהליך ההכשרה, שבו הן חשופות למסרים שליליים על ההורים מצד גננות מאמנות, בנוסח "היזהרי מההורים" (דיין, 2004) והואיל ותכניות ההכשרה לגיל הרך אינן מכינות את הלומדות באופן ראוי לעבודה עם ההורים (McBride, Bae & Blatchford, 2003).

רבות מהתכניות בגן מתחילות את מסכת הקשרים עם ההורים בגישה חשדנית ובמוכנות להתמודדות מול יריבים. המציאות היומיומית של עבודת הגננת מזמנת כמה מקורות של קושי בעבודה עם ההורים, וגישה בסיסית של חשדנות עלולה להעצים את הקשיים הללו ולהקשות על התמודדות מוצלחת. מקור שכיח של מתח בין הגננת להורים הוא פער בין תפיסת הגננת את תפקידה וכישוריה לבין תפיסת ההורים. פער זה מוביל לעתים לתחושה של עלבון מצד הגננות, כתוצאה מתפיסת יחס מתנשא מצד ההורים (Shimoni & Baxter, 1996).

מקורות אחרים טוענים למתחים וקונפליקטים היכולים להתבטא בדרכים הבאות: התערבות של הורים בעבודת הגננת בנושאים שאינם בתחום אחריותם, סירוב של הורים לציית לכללים הנקבעים על ידי הגננת בנוגע לנהלים של שגרת הפעילות בגן, הבעת ביקורת

כלפי הגננת במישרין או בקבוצות של הורים ומסירת דיווח לא נכון על מצב בריאותו של הילד (טל, תשמ"ד).

במחקר שנערך על מעונות יום בפינלנד, נמצא שרוב המנהלות תומכות בהגבלת מעורבות ההורים לנושאים ספציפיים ביותר, כגון לבוש, וסבורות שהורים לא צריכים להיות מעורבים בנושאים הפדגוגיים, בעיצוב סביבת הלמידה, ובתכנון סדר היום ולא להיות נוכחים בפעילויות היומיומיות (Venninen & Purola 2013).

ווקר והובר-דמפסי (Walker & Hoover-Dempsey, 2015) מדגישים במאמר סקירה שלהם שמתמקד במעורבות הורים, מתוך תפיסה מערכתית אקולוגית של הקשר מחנכים-הורים (Bronfenbrenner, 1986), את החשיבות שכל צד יבין את הפרספקטיבות של הצד האחר (ההורים את הפרספקטיבה של המחנכים והמחנכים את הפרספקטיבה של ההורים). [ובחברת לקראת חינוך מיטבי \[קשרי משפחה\] בגן הילדים](#) מוצעות דרכים יישומיות להבניה ולעידוד של מעורבות ושותפות של המשפחה.

המחקר הנוכחי מתמקד בחשיפת התפיסות של ההורים כלפי היבטים הקשורים בתפקידן ובתפקודן של גננות.

המחקר יענה על השאלות הבאות:

כיצד תופסים הורים את המעמד המקצועי והחברתי של גננות בישראל?

כיצד תופסים הורים את החשיבות של תחומי התפקיד של גננות?

מה מידת שביעות הרצון של ההורים מתפקודה של הגננת בתחומים השונים של עבודתה בגן?

האם יש קשר בין מאפייני ההורים לבין התפיסות בנוגע לגננות ונשות החינוך האחרות?

מתודולוגיה

במחקר השתתפו 289 הורים (161 אימהות ו-128 אבות) לילדים הלומדים בגן טרום-חובה או בגן חובה, אשר מהווים מדגם מייצג של אוכלוסיית ההורים לילדים בגילים אלה בחברה היהודית בישראל. הגיל הממוצע של המשתתפים הוא 34.6 עם סטיית תקן של 5.3. המספר

הממוצע של הילדים במשפחה הוא 2.11 עם סטיית תקן של 0.80 והמספר הממוצע של ילדים במסגרות של גן טרום-חובה ו/או חובה הוא 2.05 עם סטיית תקן של 0.60. התפלגות המשיבים על פי מאפייני רקע נוספים מוצגת בלוח 1.

לוח 1: מאפיינים אישיים של ההורים המשתתפים במחקר

מאפיין	קטגוריה	שכיחות ב %
השכלה	עד 12 ש"ל	24
	13-15 ש"ל	36
	16 ש"ל ומעלה	40
רמת דתיות	חילוני	47
	מסורתי	17
	דתי	19
	חרדי	17
עיסוק	חינוך	13
	אחר	87
המסגרת שבה נמצאים ילדים	טרום-חובה בלבד	46
	חובה בלבד	22
	טרום-חובה/חובה ומשפחתון/מעון	32

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה שפותח לצורך המחקר הנוכחי. בבניית השאלון השתתפו שתי מומחיות לגיל הרך ומומחה לשיטות מחקר. תקפות התוכן של השאלון הושגה בתהליך שיתואר להלן. בשלב הראשון הוגדרו התחומים הרלוונטיים לבחינת תפיסות הורים בנוגע לגננות ובשלב השני נוסחו ההיגדים והוכנה גרסה ראשונה של השאלון. גרסה זו ניתנה לחמישה שופטים, אנשי מקצוע העוסקים בהכשרה להוראה לגיל הרך והם התבקשו להעיר

על רלוונטיות השאלון למטרת המחקר ועל ניסוח ההיגדים ומבנה השאלון. בעקבות ההערות הוכנה גרסה סופית.

השאלון כלל את החלקים הבאים:

- א. מאפיינים אישיים של ההורים המשיבים.
- ב. המעמד החברתי והמקצועי של גננת בחברה. המשיבים התבקשו להעריך את מעמדה של הגננת בשבעה ממדים של מעמד חברתי (כגון התרומה לחברה, האטרקטיביות של המקצוע, נאותות השכר) על סולם ליקרט של שש דרגות. נוסף לכך, הם התבקשו לדרג את המעמד החברתי של חמישה מקצועות: גננת, מורה, רופאה, עובדת סוציאלית ואחות. חלק זה הותאם משאלון שבוחן את מעמד המורה בחברה בישראל (גילת וונגרוביץ, בדפוס).
- ג. שביעות הרצון מתפקודה של הגננת בתחומים שונים של עבודתה בגן. המשיבים התבקשו להעריך את שביעות הרצון שלהם מתפקידים שונים המוטלים על גננות (כגון העברת תכנים לימודיים, ארגון סביבת למידה, קשר עם הורים) על פני סולם ליקרט של שש דרגות.
- ד. תפיסת החשיבות של תחומים שונים בתפקיד הגננת. המשיבים התבקשו לדרג את החשיבות של חמישה תחומים בעבודתה של הגננת באמצעות דירוג מ-5 (הכי חשוב) ל-1 (פחות חשוב). התחומים הם: חברתי, מוטורי, קוגניטיבי, רגשי, שפתי.
- ה. מעורבות הורים בגן: המשיבים התבקשו להביע את דעתם בנוגע להיבטים שונים של מעורבות ההורים בגן (כגון מידת המעורבות, נכונות להציב מצלמה בגן) באמצעות סולם ליקרט של שש דרגות.

הליך המחקר

השאלונים הועברו באמצעות האינטרנט בחודש אפריל 2016. מועד זה היה ניטרלי מבחינת החשיפה התקשורתית של נושא הגיל הרך. לא היו אירועים שהובלטו בתקשורת כך שניתן

היה לקבל את העמדות הנקיות, ללא הטיה המושפעת מבולטות תקשורתית. בשאלון המקוון נשמרה אנונימיות מלאה של המשתתפים.

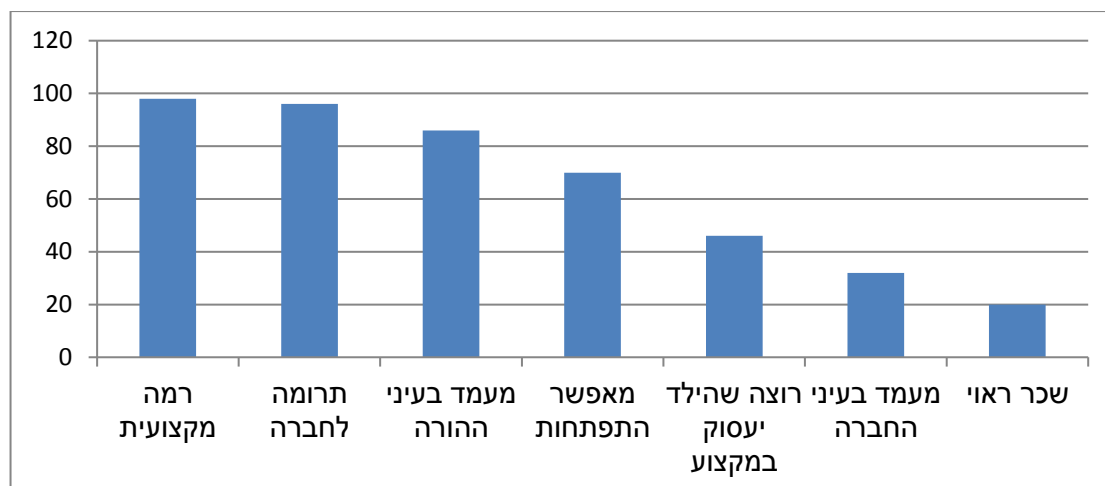
ממצאים

מעמד הגננת בעיני ההורים

מעמד הגננת בעיני ההורים נבחן בהתייחס לשבעה ממדים המרכיבים את המושג מעמד חברתי-מקצועי של מקצוע, כפי שהוגדרו במחקר שבחן את המעמד המקצועי-חברתי של מורים בישראל (גילת וונגרוביץ, בדפוס): מידת התרומה לחברה, רמת המקצוענות הנדרשת מבעלת המקצוע, המידה שבה המקצוע מאפשר התפתחות מקצועית, מידת האטרקטיביות של המקצוע (הרצון שהילד יעסוק בו), הוגנות השכר שמקבל בעל המקצוע, מעמד המקצוע בעיני המשיב, מעמד המקצוע בעיני החברה (כפי שתופס זאת המשיב לשאלון). כדי לבחון את מעמדה של הגננת בהתייחס לממדים אלה, ההורים התבקשו להעריך את מעמדה של הגננת על פני כל ממד, באמצעות ציון שיכול לנוע בין 1 ל-6. התוצאות מוצגות בלוח 2 ובתרשים 1. הלוח מציג את התוצאות בשני מדדים: ממוצע ואחוז המשיבים בחיוב, כלומר אחוז המשיבים שסימנו 4 עד 6.

לוח 2: תפיסת הורים לגבי ממדים שונים של מעמד הגננת

	ממוצע	% משיבים בחיוב
1. מהי לדעתך רמת המקצוענות הדרושה מגננת?	5.36	98
2. מהי לדעתך תרומתה של הגננת לחברה?	5.10	96
3. מהו המעמד של הגננת <u>בעיניך</u> ?	4.54	86
4. באיזו מידה לדעתך מקצוע הגננת מאפשר התפתחות מקצועית?	4.28	70
5. מהו לדעתך המעמד של הגננות <u>בחברה הישראלית</u> ?	3.18	32
6. באיזה מידה היית רוצה שהילדה שלך תהיה גננת?	3.24	46
7. באיזה מידה לדעתך, השכר שמקבלות גננות הוא ראוי?	2.72	20



תרשים 1: תפיסת הורים לגבי ממדים שונים של מעמד הגננת

התוצאות המוצגות בלוח 2 ובתרשים 1 מלמדות על התופעות הבאות:

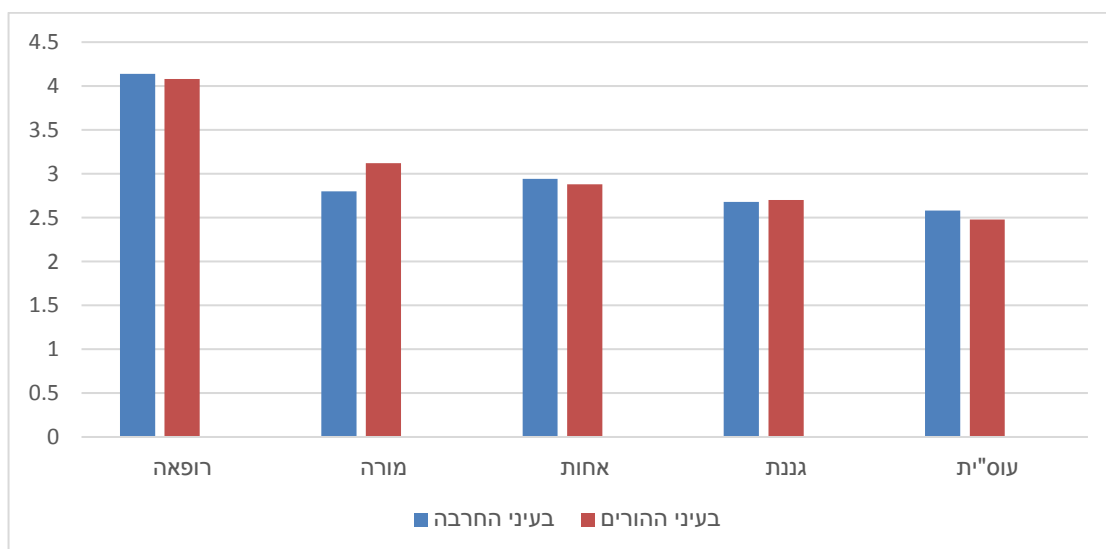
- א. באופן כללי, מעמדה של הגננת בעיני ההורים מאופיין בפערים ניכרים בין הממדים המרכיבים אותו, כאשר בחלק מהם הציון שניתן על ידי ההורים הוא גבוה מאוד, כמו רמה מקצועית ותרומה לחברה, ובחלק מהם הציון הוא נמוך מאוד, כמו שכר ראוי ומעמד בעיני החברה.
- ב. כמעט כל ההורים מסכימים כי רמת המקצוענות הנדרשת מן הגננת היא גבוהה ותרומתה לחברה היא רבה. לעומת זאת, רוב ההורים אינם רואים את המקצוע כאטרקטיבי והרוב הגדול של ההורים סבורים כי השכר שמקבלת הגננת אינו ראוי.
- ג. קיים פער משמעותי בין מעמד הגננת בעיני ההורים לבין מעמדה בעיני החברה (כפי שתופסים זאת ההורים). בעוד אשר רוב ההורים (86%) מדווחים כי מעמד הגננת בעיניהם הוא גבוה, רק מיעוטם (32%) סבורים שגם החברה רואה את מעמד הגננת כגבוה.

מעמד הגננת בעיני ההורים נבחן בדרך נוספת. ההורים התבקשו לדרג את המעמד של חמישה מקצועות, שאחד מהם הוא גננת. המקצועות האחרים היו: אחות, מורה, עובדת סוציאלית ורופאה. מקצועות אלה נבחרו בשל המאפיינים המשותפים שלהם: מתן שירות

המתבטא בנתינה לאוכלוסייה מוגדרת, דרישה להשכלה אקדמית, תפיסת תרומה לחברה. יתרה מזאת, קיימת השוואה רוחת בעיני הציבור בין מקצוע האחות, העובדת הסוציאלית והמורה. המקצוע החשוב ביותר בעיני המשיבים קיבל 5 והמקצוע החשוב פחות קיבל 1. המשיבים התבקשו לקבוע את דירוג החשיבות בעיניהם ובעיני החברה (לדעתם).

לוח 3: ממוצעים של תפיסת חשיבות של חמישה מקצועות בעיני ההורים ובעיני החברה

ממוצע	ממוצע	ממוצע
חשיבות בעיניך	חשיבות בחברה	המקצוע
4.08	4.14	רופאה
3.12	2.80	מורה
2.82	2.94	אחות
2.70	2.68	גננת
2.48	2.58	עובדת סוציאלית



תרשים 2: ממוצעים של תפיסת חשיבות של חמישה מקצועות בעיני ההורים ובעיני החברה

בניתוח שונות חד-כיווני עם מדידות חוזרות, אשר השווה בין חמשת המקצועות, נמצא שהמעמד של רופאה גבוה יותר באופן מובהק בהשוואה לכל ארבעת המקצועות האחרים, גם בעיני ההורים וגם בעיני החברה. נוסף לכך, המעמד של מורה בעיני ההורים גבוה מזה של גננת ושל עובדת סוציאלית.

הקשר בין תפיסות הורים בנוגע לגננת לבין מאפיינים אישיים של ההורים

מעמד הגננת

חושבו הקשרים בין תפיסת מעמד הגננת לבין המאפיינים הבאים של ההורים: מין, גיל, השכלה, רמת דתיות. כדי לבחון את הקשרים האלה חושב מדד כללי של מעמד הגננת, באמצעות ממוצע התשובות לשבעת הממדים. ממוצע זה חושב אחרי שהתברר כי העקיבות הפנימית של שבעת הממדים, כפי שמראה מקדם אלפא של קרונברך היא משביעת רצון (0.71).

שני מאפיינים נמצאו קשורים באופן מובהק: מין ההורים ורמת הדתיות.

מין ההורים: מעמד הגננת נתפס כגבוה יותר בעיני אימהות (ממוצע 3.98 סטיית תקן 0.63) מאשר בעיני אבות (ממוצע 3.80 סטיית תקן 0.65). ההבדל נמצא מובהק במבחן t ($t(499) = 3.08, p < .01$).

רמת דתיות: מעמד הגננת נמצא נמוך יותר בקרב הורים חילוניים (ממוצע 3.80 סטיית תקן 0.63) מאשר בקרב הורים שאינם חילוניים (ממוצע 3.95 סטיית תקן 0.63) כאשר לא היו הבדלים בין הורים חרדים, דתיים ומסורתיים. ההבדל נמצא מובהק בניתוח שונות ($F(3,497) = 3.59, p < .01$).

שביעות הרצון מתפקוד הגננת

ההורים התבקשו להעריך את שביעות הרצון שלהם מתפקודה של הגננת בתחומים שונים שבהם היא עוסקת במסגרת עבודתה. לוח 4 מציג את התוצאות שהתקבלו. הלוח מציג את התוצאות בשני מדדים: ממוצע ואחוז המשיבים בחיוב, כלומר אחוז המשיבים שסימנו 4 עד 6.

לוח 4: שביעות רצון של הורים מתפקוד הגננת בתחומים שונים

מידת שביעות הרצון:	ממוצע	% משיבים בחיוב
העברת תכנים לימודיים	4.70	84
ארגון סביבות הלמידה	4.57	83
איכות ההוראה של הצוות	4.54	82
ספריית הגן וקריאת סיפורים איכותיים לילדים	4.43	76
מעורבות הגננת בפעילות בחצר הגן	4.42	78
החגיגות	4.40	76
הקשר עם ההורים	4.36	76
אבחון וזיהוי צרכים מיוחדים של הילדים	4.24	72
הרגלי היגיינה וניקיון	4.23	74
פתרון קונפליקטים בין הילדים	4.20	74
התזונה	4.15	68
אספות הורים	3.80	60

באופן כללי, התוצאות מעידות על שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד מתפקודה של הגננת ברוב התחומים. שביעות הרצון הגבוהה ביותר נמצאה בתחום הפדגוגי: יותר מ-80% מההורים מרוצים מהוראת התכנים, מארגון סביבת ההוראה ומאיכות ההוראה של הצוות.

ההורים מרוצים מתפקודה של הגננת גם בתחום החברתי ובתחום הבריאות. התחומים בהם שביעות הרצון הייתה ברמה בינונית הם: אבחון צרכים מיוחדים של ילדים, פתרון קונפליקטים בין ילדים, תזונה, הרגלי ניקיון ואספות הורים.

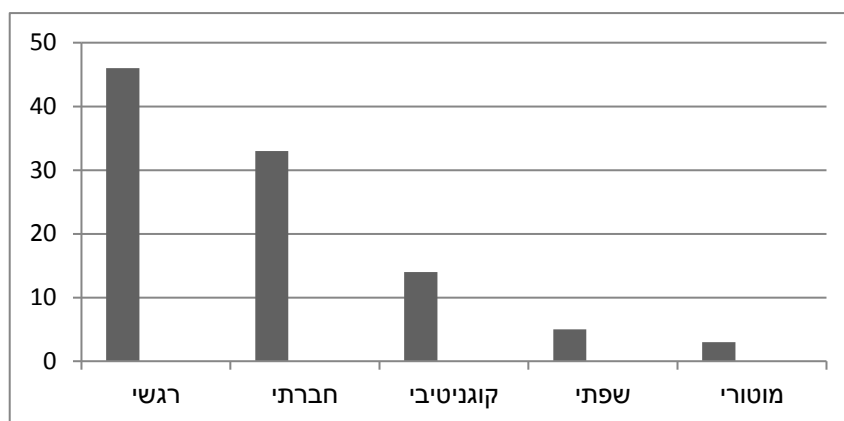
בבדיקת הקשרים בין המאפיינים האישיים של ההורים לבין העמדות כלפי תפקוד הגננת בתחומים השונים, לא נמצאו בכלל קשרים מובהקים. משמעות הדבר היא ששביעות הרצון מתפקוד הגננת היא בעלת אופי גורף ומשותפת לאימהות ואבות, לבני גיל שונה, לרמות שונות של דתיות והשכלה ולגילאי הילדים הנמצאים במסגרות של הגיל הרך.

תרומת הגננת לתחומי התפקוד של הילדים

ההורים התבקשו להעריך את חשיבות תפקידה של הגננת בחמישה תחומים: קוגניטיבי, רגשי, חברתי, שפתי ומוטורי. הערכת החשיבות נמדדה בשתי דרכים. האחת – מתן ציון חשיבות לכל תחום בנפרד, על סולם של שש דרגות. השנייה – בחירת תחום אחד בלבד, הנתפס כחשוב ביותר מבין חמשת התחומים. העמודה של ממוצע החשיבות בלוח 5 מציגה את התוצאות שהתקבלו, כאשר מעריכים את החשיבות של כל תחום ללא תלות באחרים. העמודה השמאלית בלוח 5 וכן תרשים 3 מציגים את הממצאים, כאשר יש תלות בין הדירוג של התחומים השונים, כך שציון גבוה בתחום מסוים מוביל בהכרח לציון פחות גבוה בתחום אחר.

לוח 5: תפיסות הורים בנוגע לחשיבות תפקיד הגננת בתחומים שונים

תחום	ממוצע חשיבות	% הסבורים שהתחום הוא הכי חשוב
1. רגשי	5.22	46
2. חברתי	5.26	33
3. קוגניטיבי	5.05	14
4. שפתי	5.19	5
5. מוטורי	4.81	3



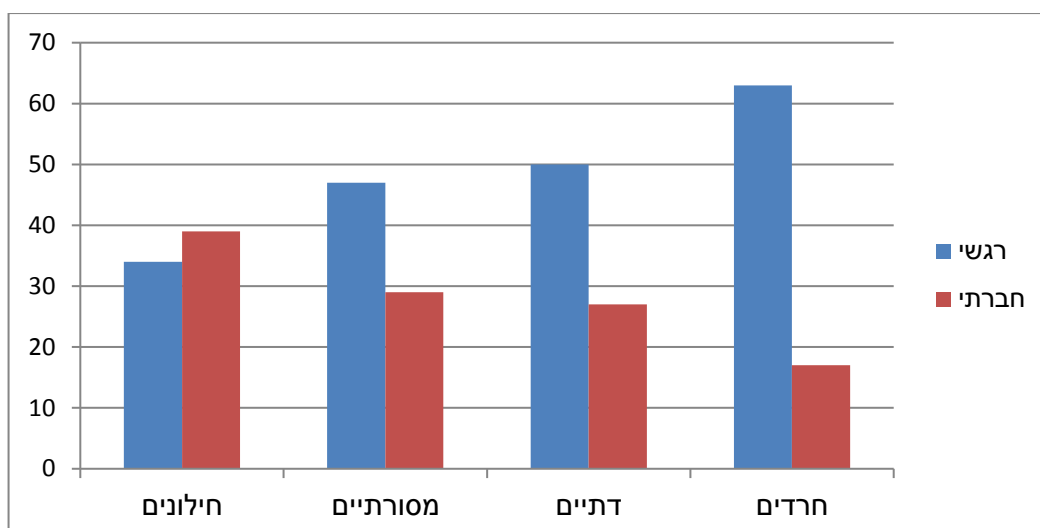
תרשים 3: תפיסת החשיבות של תרומת הגננת לתחומי התפקוד השונים של הילד

התוצאות מראות שכאשר מעריכים כל תחום באופן בלתי תלוי באחרים, כל התחומים (למעט המוטורי) נתפסים כחשובים באותה מידה. לעומת זאת, כאשר בוחרים תחום אחד בלבד, מתקבל מדרג ברור של חשיבות, שבו טיפוח התחום הרגשי על ידי הגננת נתפס על ידי ההורים כחשוב ביותר ואחריו בסדר החשיבות - התחום החברתי, התחום הקוגניטיבי, התחום השפתי והתחום המוטורי.

חושבו הקשרים בין תפיסות ההורים בנוגע לתרומת הגננת בתחומי תפקוד שונים לבין מאפיינים אישיים של ההורים. אלה הממצאים שהתקבלו:

מין ההורים: נמצא הבדל מובהק בין אימהות לאבות ($\chi^2 (4) = 35.58, p < .001$) אשר מתבטא בכך שאצל אימהות התחום הרגשי הוא החשוב ביותר (55% רואות בו את התחום החשוב ביותר) ואחריו התחום החברתי (23%), בעוד אשר אצל אבות התחום החברתי נתפס כחשוב ביותר (40%) והתחום הרגשי אחריו (32%). שלושת התחומים האחרים נתפסים כבעלי חשיבות דומה אצל שני המינים.

דתיות: נמצא קשר מובהק בין תפיסת החשיבות של התפקידים של הגננת לבין רמת הדתיות ($\chi^2 (12) = 38.02, p < .001$). גם כאן, ההבדלים מתבטאים בחשיבות היחסית של התחום הרגשי והתחום החברתי. התוצאות מוצגות בתרשים 4.



תרשים 4: תפיסת חשיבות התחומים החברתי והרגשי בזיקה לרמת הדתיות

לפי תרשים 4 התוצאות מראות, שככל שעולה רמת הדתיות כך גוברת החשיבות היחסית של התחום הרגשי על חשבון התחום החברתי בתפקידה של הגננת. הורים חרדים רואים את עיקר תפקיד הגננת בקידום התחום הרגשי ורק מיעוטם רואים את התחום החברתי כחשוב ביותר. אצל הורים חילוניים יש איזון בין תפיסת החשיבות של הגננת בתחום הרגשי ובתחום החברתי.

מעורבות הורים

מעורבות הורים בגן נמדדה באמצעות היגד ישיר: "המעורבות שלי בגן היא גבוהה/בינונית/נמוכה". התוצאות מעידות על רמה בינונית-גבוהה של מעורבות. אחוז ההורים שדיווחו על מעורבות גבוהה הוא 57 (ממוצע 3.96). אשר למעורבות באמצעים טכנולוגיים, 39% מן ההורים דיווחו על קיומה של קבוצת WhatsApp שבה שותפה הגננת. אחוז ההורים שדיווחו על קיומה של מצלמה בגן הוא 6. כמו כן מתברר שמחצית ההורים סבורים שמוצדק לעשות צילום בגן במשך שעות פעילותו.

עוד עולה מן הנתונים, שרוב ההורים (70%) מרוצים ממידת השקיפות של עבודת הגננת.

הקשר בין מאפייני ההורים לבין המעורבות בגן העלה שרמת המעורבות גבוהה באופן מובהק בקרב אימהות (ממוצע 4.20 סטיית תקן 1.68) מאשר בקרב אבות (ממוצע 3.70 סטיית תקן 1.55) כפי שנמצא במבחן $t(499) = 3.43, p < .01$.

מעורבות ההורים אינה קשורה באופן משמעותי למאפיינים האחרים של ההורים.

דיון

פרק הדיון יעסוק בשלושה נושאים שנבחנו במחקר זה: המעמד החברתי והמקצועי של הגננת בחברה בישראל, שביעות הרצון מתפקודה של הגננת בתחומים שונים של עבודתה בגן, ושביעות רצון ההורים מתחומי התפקוד בגן בזיקה לנתונים דמוגרפיים.

המעמד החברתי והמקצועי של הגננת בחברה בישראל

המעמד של מקצוע הגננת נבחן בהקשר לחמישה ממדים המגדירים מבחינה תיאורטית את המושג "מעמד חברתי". הממצאים מצביעים על דימוי מורכב של מעמד מקצוע הגננת בעיני החברה וכי יש פערים ניכרים בין הממדים המרכיבים את הדימוי הזה. מקצוע הגננת נתפס כמצריך רמה גבוהה של מקצוענות וכתורם במידה רבה לחברה, אך האטרקטיביות שלו (המידה שבה הורים רוצים שילדם יעסוק בו) ונאותות השכר היא נמוכה מאוד. פרופיל דומה מאוד של מעמד חברתי על פי אותם ממדים התקבל במחקר שבחן את מעמד המורה בחברה הישראלית (גילת וונגרוביץ, בדפוס) וייתכן שהוא משקף חוסר נחת בסיסי בקרב הורים כלפי מעמדם של מורים וגננות, בשל הפער בין החשיבות של המקצוע מחד גיסא, והתגמולים החברתיים שהוא זוכה להם, מאידך גיסא.

ממצאי המחקר מצביעים על פער בין היוקרה החברתית של מקצוע הגננת בעיני ההורים, שהיא גבוהה, לבין היוקרה בעיני החברה, שהיא נמוכה. פער דומה התקבל גם במחקר על מעמד המורה בחברה הישראלית (שם). המיצוב הכפול של מורים וגננות בעיני החברה (מקצוע חשוב אבל לא מכובד) מזמין מאמצים לשינוי, אשר יחתור לאיזון בין החשיבות של המקצוע לבין התגמולים המוענקים לו בחברה. מאמצים כאלה נעשים בעשורים

האחרונים בנוגע למעמד המורה. יותר מעשר ועדות ממלכתיות מונו החל משנות החמישים של המאה העשרים במטרה לחולל רפורמה במערכת החינוך בישראל (למשל, ועדת גורי, 1960; ועדת עזיוני, 1979; ועדת דוברת, 2004 ואחרות). מרכיב מרכזי בעבודתן ובהמלצותיהן של הוועדות הללו היה שיפור במעמד המורה בישראל. על אף כל המאמצים הללו, לא חל שוני משמעותי במעמד המורה כפי שניתן להיווכח מהשיח הציבורי בישראל, וממחקרים על מעמדם. כך, למשל, בסקר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה נמצא שבעקבות רפורמת "אופק חדש" לא הייתה עלייה בביקוש למקצוע ההוראה ונרשמה עלייה בנשירה של מורים חדשים (מעגן, 2013).

המעמד החברתי של גננות בא לידי ביטוי בשיח החינוכי והציבורי בישראל הרבה פחות מאשר מעמד המורה, וזוכה לתשומת לב מחקרית מועטה בהרבה, כפי שמתברר מסקירת ספרות מקצועית בתחום זה. ממצאי המחקר הנוכחי מראים שמעמדה החברתי של הגננת נמוך מאשר מעמד המורה בעיני ההורים לילדים הלומדים בגיל הרך. ממצא זה מפתיע למדי, נוכח העובדה שהדרישות המקצועיות שבהן חייבת לעמוד גננת אינן שונות מן הדרישות שבהן חייבת לעמוד מורה. שני המקצועות מחייבים הכשרה אקדמית, מצריכים השתתפות במסגרות של התפתחות מקצועית ונתפסים כדורשים רמה גבוהה של מקצוענות, כפי שעולה במחקר הנוכחי לגבי גננות ובמחקר קודם לגבי מורים (גילת וונגרוביץ, בדפוס). יתר על כן, בשנים האחרונות משתנה מיצובה של הגננת ותפקידה מוגדר כמנהלת גן (מבורך, 2017).

אם כך, כיצד ניתן להסביר את הפער בין שני המקצועות לגבי המעמד החברתי? רמז אפשרי לכך ניתן למצוא בממצאי המחקר הנוכחי, המראים שלושה תחומים שבהם שביעות הרצון של ההורים נמוכה יותר מאשר אחרים: זיהוי צרכים של הילד, פתרון קונפליקטים בין ילדים ואספות הורים. יתכן שבשלושת התחומים האלה נדרשת רמה גבוהה של מקצוענות, וההורים סבורים שהגננת אינה עומדת באמות המידה המקצועיות המצופות ממנה. הסבר נוסף גורס כי השינויים בפרופסיונליות של הגננת ובעיצוב השונה של תפקידה עדיין לא

הוטמעו ותפיסות ההורים מעוגנות בתפיסות מסורתיות, הגורסות כי כל אחד יכול לטפל בילדים צעירים ושכלל שגיל הילדים יורד, כך נדרשים פחות כישורים כדי לחנכם.

למעמד החברתי הנמוך יש השלכות ישירות על איכות החינוך בגיל הרך, שיכולות לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות, כגון רתיעה של מועמדות מתאימות מבחירה במקצוע הגננת או כרסום בסמכותה של הגנת בעיני ההורים. מצב זה מדגיש את הצורך לנקוט בפעולות למען העלאת מעמדה של הגננת, אשר אין חולקים על חשיבותו העצומה. אחד הכיוונים להשגת מטרה זו מתבטא בהעלאת הרמה האקדמית של גננות באמצעות פתיחת תכניות ללימודי תואר שני לגננות. כיוון נוסף מתבטא במיצוב שונה של תפקיד הגננת, אשר רואה את המרכיב הניהולי כמרכזי, ראייתה של הגננת כמנהלת גן זוכה להכרה גוברת בקרב אנשי מקצוע בגיל הרך ובקרב גננות (מבורך, 2017). יש לקוות שהכרה זו תרחיב את אחיזתה החברתית ותהווה מאיץ לשינוי מיוחל במעמד הגננת.

שביעות רצון ההורים מתפקודה של הגננת בתחומי תפקוד שונים

המחקר הנוכחי בחן את יחסי הגומלין בין הורים לבין גננות מזווית ראייה אחת: תפיסות הורים בנוגע לתפקידן ולתפקודן של גננות. ממצאי המחקר חושפים את תפיסות ההורים בתחומים אלה כפי שבאו לידי ביטוי במדגם מייצג של אוכלוסיית ההורים לילדים הלומדים בגן טרום-חובה ובגן חובה באוכלוסייה היהודית הדתית והחילונית.

הממצאים מראים שבאופן כללי, הורים מגלים רמה גבוהה של שביעות רצון מתפקודה של הגננת בחלק לא מבוטל מן ההיבטים שלגביהם הם נשאלו. יותר מ-70% מן הנשאלים מרוצים מתפקוד הגננת בקידום המטען הקוגניטיבי של הילדים, בקידום יכולות חברתיות, בניהול החגיגות ובזיהוי צרכים מיוחדים של ילדים. ממצא זה נראה במבט ראשון מפתיע, מכיוון שהוא אינו עולה בקנה אחד עם המדווח בספרות לגבי תפיסות הגננות כלפי הורים. יש כמה עדויות מחקריות על כך שגננות רואות בקשר עם ההורים את אחד ממקורות המתח המעיקים ביותר בעבודתן השוטפת (דיין, 2004; טל, תשמ"ד; McBride, Bae & Blatchford, 2003; Shimoni & Baxter, 1996).

ניתן להניח שתחושת האיום צומחת מתוך הערכת גננות, שהורים מגלים כלפיהן יחס ביקורתי ואינם מרוצים מתפקודן. המחקר הנוכחי מראה שרוב ההורים דווקא מרוצים מתפקוד הגננת. יתרה מכך, שביעות הרצון הגבוהה היא גורפת ומשותפת לאימהות ולאבות, להורים דתיים וחילוניים ולהורים ברמות שונות של השכלה. אחד ההסברים שניתן להציע לסתירה האפשרית בין הממצאים הנוכחיים לבין הספרות גורס, כי ההורים המייצרים את תחושת האיום אצל הגננות הם מועטים במספרם, אך השפעתם על החוויה הרגשית של גננות הא חזקה. גם אם מספר האירועים שבהם הגננת נחשפת ללחץ, כגון ערעור על סמכותה או התערבות בעבודתה, הוא נמוך, השפעתם על הפגיעה, על תחושת הרווחה או על ההערכה המקצועית העצמית והאישית של הגננת ותחושת הביטחון שלה היא קיצונית. סביר להניח שהורים המרוצים מתפקוד הגננת לא יבטאו זאת באותה עוצמה כמו הורים המשמיעים את קולות הביקורת. התוצאה היא שגננות מפתחות דימוי מוטה לרעה של יחס ההורים כלפיהם. לממצאי המחקר הנוכחי יש חשיבות בכך שהם מספקים פרספקטיבה מציאותית יותר של עמדות ההורים כלפי הגננת, שחשוב להביא אותה לידיעת גננות.

שביעות רצון נמוכה יחסית מתפקודה של הגננת נמצאה בנוגע לאספות הורים. ניתן להסביר ממצא זה באופיו של האירוע המכונה "אספות הורים" (השונה מ"יום הורים", שבו הגננת נפגשת באופן פרטני עם ההורים). אספת ההורים בגן הילדים נערכת בדרך כלל לפני כניסתו של הילד לגן או במהלך השבועות הראשונים של תחילת הלימודים. זהו מפגש ראשון של כל ההורים עם הגננת והוא טעון בציפיות מצד ההורים העומדים לפגוש את הדמות שתחנך את ילדם ותבלה עמו חלק ניכר מן היום. בפועל, ההורים מוצאים עצמם מקשיבים לתכנית העבודה ולסדר היום בגן, להיבטים ארגוניים ולשאלות של הורים אחרים, כלומר עסוקים בהקשבה לתכנים שלא תמיד רלוונטיים להם. לעתים הגננת אינה מצליחה להעביר מסרים חינוכיים וערכיים ועסוקה בעיקר במענה על שאלותיהם. יתכן כי הפער בין ציפיות ההורים לפגוש את הגננת ובין התכנים המלווים את האספה יוצרים חוסר שביעות רצון. סטודני (2008), המתארת מציאות זו, ממליצה לגננות להזמין את ההורים למפגש נוסף שמטרתו "כניסה" אל עולם הילד בגן והרחבת הדיון בנושאים נוספים על פי בקשת ההורים

ושיקול הדעת הגננת. מפגש שיוקדש לו זמן ראוי לדיון מעמיק במערכת היחסים בין הבית והגן. יתכן כי אספת הורים המנותבת לנושאים הרלוונטיים להורים תיתן מענה לאי שביעות רצון ההורים ותשנה את דעתם לגבי סוגיה זו.

תפיסות ההורים בנוגע **לתפקיד הגננת** נבחנו באמצעות דירוג מידת החשיבות של חמישה תחומי תפקוד של הילדים שהגננת תורמת לטיפולם. הממצאים מראים שתפקיד הגננת בטיפול הרגשי והחברתי נתפס על ידי ההורים כחשוב יותר מאשר תפקידה בתחום הקוגניטיבי, ותפקידה בתחומים השפתי והמוטורי נתפסים כפחות חשובים מבין החמישה. ממצאי המחקר בתחום זה עולים בקנה אחד עם המדווח בספרות לגבי תפיסות הורים, הרואות את הגן כמקום מתאים לטיפול ולזימון התפתחות של מרכיבים רגשיים בקידום הכשירות החברתית והיכולת הרגשית של הילד (Masten & Coastworth, 1998; Waters & Sroufe, 1983) והרואות את קידום ההתפתחות החברתית-רגשית כחשוב יותר בתפקיד הגננת מאשר הקנייה של ידע על צבעים, צורות, אותיות ומספרים (National Center for Education Statistics, 1995). ואולי הערכות אלו מסבירות את שביעות הרצון הכללית הגבוהה של ההורים.

גננות שותפות לתפיסה זו, כפי שעולה ממחקרים שבחנו תפיסות של גננות לגבי המטרות של גן ילדים: הן רואות את הפיתוח של מיומנויות חברתיות וקידום הרווחה הרגשית כמטרות חשובות יותר מאשר ידע ומיומנויות אקדמיות (Lin, Lawrence & Gorrell, 2003). גם במחקר שנערך בישראל נמצא שגננות ראו בטיפול דימוי עצמי גבוה מטרות חשובה בהרבה מאשר רכישה של מיומנויות אקדמיות כגון אוריינות ומתמטיקה (Sverdlov & Aram, 2015). באותו מחקר נבדק גם מה חושבות גננות על תפיסות ההורים, ונמצא שהן סבורות כי ההורים מייחסים חשיבות גדולה יותר לקידום מיומנויות אקדמיות כמו אוריינות ומתמטיקה מאשר לפיתוח דימוי עצמי חיובי. ממצאי המחקר הנוכחי מראים שהורים מייחסים חשיבות רבה יותר לתחום הרגשי-חברתי מאשר לתחום הקוגניטיבי. נראה, אם כך, שבאופן כללי קיימת הסכמה בין תפיסות ההורים לבין תפיסות הגננות באשר לסדר

העדיפויות של תפקידי הגננת, אולם הגננות אינן מודעות להסכמה הזו וסבורות שלהורים יש סדר עדיפויות שונה.

ממצאי המחקר מעלים את האפשרות שקיים פער בין מה שחושבות גננות על תפיסות ההורים לבין מה שחושבים ההורים עצמם. פער כזה קיים לגבי תפקיד הגננת, כפי שראינו לעיל, והוא קיים גם לגבי תפקוד הגננת, כפי שהוצג בחלקו הראשון של הדיון: גננות רואות את הקשר עם ההורים כמקור של לחץ ואיום (דיין, 2004; טל, תשמ"ד; McBride, 1996; Bae & Blatchford, 2003; Shimoni & Baxter, 1996). בעוד אשר המחקר הנוכחי מראה שמרבית ההורים שבעי רצון מתפקוד הגננות. יתכן שהפער הזה, בתודעה של גננות, נובע מכך שההיכרות בין הגננות להורים היא שטחית ומבוססת בעיקר על מפגשים חטופים בעת ההגעה בבוקר והפרידה בצהריים והדיאלוג ביניהם מתנהל סביב אירועים חריגים המתעוררים סביב בעיות הקשורות לילד, ומתפתחים לעתים לעימות בין הצדדים. יתכן שיש מקום להרחיב ולהעמיק את הדיאלוג בין הורים לבין גננות ולמסד אותו בדרכים נוספות לאלה הקיימות כיום. דיאלוג כזה יספק לגננות תמונה מציאותית יותר לגבי תפיסות ההורים ויקדם את איכות שיתוף הפעולה בין שני השותפים לחינוך הילד.

שביעות רצון ההורים מתחומי התפקוד בגן בזיקה לנתונים דמוגרפיים

תפיסת החשיבות של טיפוח תחומי התפקוד של הילדים על ידי הגננת נמצא בזיקה חזקה לרמת הדתיות של ההורים. אמנם תפקיד הגננת בטיפוח התחומים החברתי והרגשי נתפס כחשוב יותר מאשר תפקידה בטיפוח התחום הקוגניטיבי, השפתי והמוטורי ללא קשר לרמת הדתיות, אולם החשיבות היחסית של טיפוח התחום החברתי לעומת התחום הרגשי שונה במידה ניכרת בין הורים חילוניים להורים דתיים וחרדים. בקרב הורים חילוניים יש איזון בין החשיבות של שני תחומים אלה בעוד אשר בקרב הורים דתיים, ועוד יותר מזה, בקרב הורים חרדים, התחום הרגשי נתפס כחשוב במידה רבה יותר מאשר התחום החברתי. יתכן שריבוי הילדים במשפחות דתיות וחרדיות מאפשר לפתח את הכשירות החברתית במידה גדולה

בהרבה מאשר בקרב משפחות חילוניות ולכן הצורך במילוי התפקיד החברתי של הגן נמוך יותר.

החשיבות היחסית של תפקידי הגננת בתחומים החברתי והרגשי נמצאה קשורה גם למין ההורים, כאשר אימהות ייחסו חשיבות גבוהה יותר לתפקיד הרגשי ואבות ייחסו חשיבות גבוהה יותר לתחום החברתי. יתכן שהבדל זה נובע מהסטריאוטיפ המגדרי השונה בנוגע לחשיבות היחסית של תכונות ומיומנויות, המתבטא בכך שנשים מייחסות חשיבות גבוהה יותר למרכיב הרגשי בדמותו של הילד וגברים מייחסים חשיבות גבוהה יותר לתפקוד החברתי (Stets & Burke, 2000).

הזיקה בין תפיסת התפקיד של הגננת לבין מין ההורים ורמת הדתיות שלהם מלמדת על כך שתפיסת ההורים את החשיבות היחסית של תפקידי הגננת מעוגנת בהקשר החברתי-תרבותי שבו חיים ההורים. חשיבותו של ההקשר החברתי הודגשה על ידי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) במודל האקולוגי שהציע להבנת השפעות הסביבה על התפתחות הפרט. משתמע מכך, שהידע הדרוש לגננת לצורך מילוי תפקידה כולל היכרות עם המאפיינים התרבותיים של האוכלוסיות שבהן ממוקמים הגנים. ידע זה אינו נרכש במידה מספיקה בהכשרה להוראה, מכיוון שהוא אינו ספציפי לסביבה החברתית שבה תעבוד הגננת בהמשך ולכן חשוב לספק לה ידע זה בהשתלמויות מקצועיות שהיא עוברת במהלך עבודתה.

סיכום

המחקר הנוכחי נערך בגישה כמותית וסיפק תמונה מקיפה של תפיסות הורים בישראל בנוגע לתפקידה, לתפקודה ולמעמדה של הגננת. כדי להגיע להבנה מלאה יותר של הממצאים שהתקבלו במחקר, מן הראוי להעמיק את הבדיקה באמצעות גישה פנומנולוגית, שבה יוזמנו ההורים להשמיע את קולם, להרחיב ולנמק את תפיסותיהם ועמדותיהם בנוגע לעבודת הגננת.

נוסף על העמקת הבדיקה בנוגע לנושאים שנבחנו במחקר הנוכחי, מן הראוי ללמוד על תפיסות הורים בנוגע לאיכות העבודה הפדגוגית-חינוכית של הגננת, לאיכותה של סביבת

הלמידה ולתפקידים של ההורים בתחומים אלה וכן לבחון את תפיסות ההורים לגבי ההתאמה של הגננות לעבודה בעידן טכנולוגי מתקדם. כמו כן, נדרשת הסתכלות נפרדת או מובחנת על מעמדם של גננות שעובדות במערכת החינוך הציבורית עם ילדים בני 3 לעומת מחנכות שעובדות במסגרות חינוך לילדים מלידה עד גיל 3. התייחסות מבחינה זו נדרשת הן בשל השונות בין פעוטות לילדי גן ובמיוחד בשל השונות הארגונית של מסגרות חינוך לפעוטות עד גיל 3 לעומת ילדים בגן.

רשימת מקורות

אייזנברג, מ' ואופלטקה, י' (2008). ההורים, המפקחת והסייעת: מקורות התמיכה של גננות חדשות. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 30, 252-227.

בלומנפלד, ר' (2015). "מחאת הסרדינים" מחריפה: כל בתי הספר בארץ יושבתו ביום ראשון. נדלה מתוך: <http://news.walla.co.il/item/2866372>.

גור, ח' וזלמנסון-לוי, ג' (2005). יחסי הורים בית ספר – נקודת מבט ביקורתית. החינוך וסביבו, 27, 142-131.

גילת, י' וונגרוביץ, נ' (בדפוס). המעמד החברתי של המורה בחברה הישראלית כיום. דפים. גרינבאום, צ' ופריד, ד' (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך - תמונת מצב והמלצות. נדלה מתוך:

<http://education.academy.ac.il/Admin/Data/Publications/School-Parents-Relations-Report.pdf>

דוברת, ש', אבו-סעד, א', אוטולנגי, ר', בוזגלו, מ', בר, א', גבתון, ד', גיסר, א', דנציגר, י', הר-נוי, ש', ונונו, ג', כהן, נ', לביא, ו', פירון, ש', צבר-בן-יהושע, נ', קלינוב, ר', קרליץ, מ', רובינשטיין, א' ושני, מ' (2005). התכנית הלאומית לחינוך – ההמלצות, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (דוח דוברת). נדלה מתוך:

<http://www.nrg.co.il/online/1/ART/850/588.html>

דיין, י' (2004). שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. הד הגן, 68, 19-4.

חוזר מנכ"ל מיוחד, י"ז (1996). יחסי בית הספר וההורים. ירושלים: משרד החינוך.

טל, ק' (תשמ"ד). הורים עלייך, גננת. הד הגן, ד', 29-20.

טל, ק' ובר, ת' (2010). יחסי משפחה מערכת החינוך מנקודת מבט היסטורית. חומר רקע

לעבודת היזמה למחקר יישומי בחינוך. נדלה מתוך:

<http://education.academy.ac.il>

מבורך, מ' (2017). מנהיגות בגיל הרך. תל אביב: מכון מופ"ת.

מדינת ישראל (1960). הוועדה הציבורית לבדיקת השכר ותנאי העבודה של המורים – דין וחשבון בראשותו של ח"כ ישראל גורי, סיון תש"ך – יוני 1960.

מדינת ישראל (1979). דין וחשבון הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה, בראשותו של השופט עציוני, כסלו תש"ם – דצמבר 1979.

מעגן, ד' (2013). רפורמת "אופק חדש": האם הביאה הרפורמה לשיפור באטרקטיביות מקצוע ההוראה והישגי התלמידים? הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

סטודני, מ' (2008). פגישת הורים ראשונה בגן הילדים. הד הגן, 73(2), 39-36.

פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית הספר. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 26, 7-34.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: תמונת מצב והמלצות. הוועדה לנושא "בין בית הספר למשפחה: קשרי הורים-מורים בסביבה משתנה". היוזמה למחקר יישומי בחינוך האקדמיה הישראלית למדעים.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Chen, W., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research*, 103, 53-62.

- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Kanbayeva, A., & Bogar, Y. (2014). To what extent does parents' involvement in middle school influence children's educational progress? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 529-533.
- 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.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-225.
- McBride, B. A., Bae, J. H., & Blatchford, K. (2003). Family-school-community partnerships in rural PreK at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 49-72.
- National Center for Education Statistics (1995). *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs*. Retrieved from:
<http://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp>
- New, R. S., Mallory, B. L., & Mantovani, S. (2000). Cultural images of children, parents and professionals: Italian interpretations of home-school relationships. *Early Education and Development*, 11(5), 597-616.

- Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2008). *Home and school relations: Teachers and parents working together* (4th Edition). Retrieved from: <https://www.pearsonhighered.com/program/Olsen-Home-and-School-Relations-Teachers-and-Parents-Working-Together-4th-Edition/PGM44131.html>
- Sanders, M. G. (2009). Teachers and parents. In L. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 331-343). New York: Springer.
- Shimoni, R., & Baxter, J. (1996). *Working with families. Perspectives for early childhood professionals*. Don Mills: Addison-Wesley Publishers Limited.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000). Femininity/Masculinity. In E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of sociology, revised Edition* (pp. 997-1005). New York: Macmillan.
- 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, 352-371.
- Venninen, T., & Purola, K. (2013). Educators' views on parents' participation on three different identified levels. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2, 48– 62.
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2015). Parental engagement and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management*. New York and London: Routledge.

- Walter, W., Powell, W. W, Koput, K. W., & Smith-Doerr, L. (1996). Inter-organizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 116-145.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 1-21.