

## "לגנות מספר אחת!" – מכתבי הכרת תודה

### כשיקוף של תפיסות הורים את תפקיד הגנות

#### ליאת ביברמן-שלו

#### תקציר

מכתב הכרת תודה, שכותבים הורים לגנות במהלך שנת הלימודים או במסגרת חגיגת סיום השנה, הוא תופעה חברתית-תרבותית רווחת במערכת החינוך, שלא נחקרה עד כה. הכרת תודה היא רגש חיובי המתעורר מתוך תפיסה שאדם הרוויח מפעולה יקרת-ערך, מכוונת ורצונית שעשה אדם אחר. על פי תיאוריית "למצוא-להזכיר-ולכרוך" (Algoe, 2012), הכרת תודה נתפסת כגורם מוטיבציוני לקידום התנהגות פרו-חברתית בין מכיר התודה/המטיב (benefactor) (למשל, הורה) לבין מקבל התודה/המוטב (beneficiary) (למשל, גנות).

המחקר הנוכחי מאמץ מתודה איכותנית בסוגה פנומנולוגית-אתנוגרפית ויוצא מתוך פרספקטיבה סוציולוגית הרואה במופעים המילוליים והוויזואליים שבמכתבי התודה סמלים של אינטראקציה סימבולית המאפשרים לחשוף את המשמעויות שנותנים הורים לתפקיד הגנות. בהלימה לכך, גובשו שתי שאלות מחקר: (1) מהם הסמלים העולים מתוך מכתבי הכרת התודה המשקפים את תפיסות ההורים את תפקיד הגנות? (2) כיצד מפרשות הגנות את מכתבי התודה ואת זיקתם לקשר שלהן עם ההורים?

נאספו 146 מכתבי תודה שהורים העניקו ל-23 גנות המלמדות ביישוב יהודי עירוני בשנים 2018-2023. כמו כן, נערכו ראיונות מובנים-בחלקם עם 14 מתוך 23 הגנות ששיתפו במכתבים. המכתבים נותחו בהליך של ניתוח תוכן בקידוד כמותי. הראיונות נותחו בהליך של ניתוח תמטי. ניתוח התוכן חשף סמלים הקשורים לתכונות אופי של הגנות (לדוגמה, אכפתיות, טובת-לב, אופטימיות ונמרצות) ולתכונות מקצועיות (לדוגמה, מעניקה אהבה לילדים, משקיעה ומסורה בעבודתה, ומחנכת לערכים). תפקיד הגנות והציפיות מופו לארבעה ממדים: זמן (לדוגמה, מתמודדת עם פרידת הילדים מההורים בבוקר), מרחב (לדוגמה, יוצרת בגן עולם קסום), כמות (לדוגמה, מעניקה אהבה אינסופית) וגוף (לדוגמה, מחבקת ועוטפת בשתי ידיה).

ניתוח הראיונות חשף שהגננות מעניקות למכתבים משמעויות בזיקה לזיכרונות, לסיפוק, לאמון, להערכה, לשיתוף פעולה ולמוטיבציה, אך גם לספקנות.

מסקנות המחקר מצביעות על כך שלתופעה החברתית-התרבותית של הענקת מכתבי הכרת תודה ישנם סמלים מוסכמים המעצבים את תפיסות ההורים ואת תפיסות הגננות לגבי תפקידן. הכרת הגננות בסמלים אלו מעודדת ומחזקת אותן ומהווה מנוף לביסוס האמון והשותפות ביניהן לבין ההורים. הגננות עשויות לראות במכתבים כלי לשימור חוזקותיהן, כפי שאלו נתפסות בידי ההורים, לשקף להן את ציפיות ההורים ולנהל משא ומתן מושכל סביב ציפיות אלה.

**מילות מפתח:** אינטראקציה סימבולית, אמון, הכרת תודה, מוטיבציה, מכתבים, קשר הורים-גננות, שיתוף פעולה

## מבוא

הענקת מכתבי תודה לצוותי חינוך על ידי הורים היא תופעה חברתית-תרבותית רווחת בישראל. אולם, על אף שכיחות התופעה, נראה שהיא טרם נחקרה עד כה. מחקרים אחדים בחנו את המסרים המובעים במכתבי תודה או את ההשפעות שלהם על מעניקי המכתב ועל מקבליהם. מחקרים אלו נערכו בעיקר בהקשר של קבלת שירותי רפואה (ראו למשל, Herbland et al., 2017; Miron-Shatz, 2017; et al., 2021; Park et al., 2020). ברם, העיסוק במכתבי תודה בהקשר חינוכי הוא בעיקרו בזיקה למחקרי התערבות, שבהם מכתבי תודה משמשים פרקטיקה של הכרת תודה לקידום רגשות, תכונות או התנהגויות רצויות (Chan, 2011; Toepfer & Walker, 2009; Waters & Stokes, 2015). נראה שלא נבדקו מכתבי תודה שכתבו הורים לצוותי חינוך כתופעה חברתית-תרבותית עם זיקה לקשר שבין שני הצדדים.

המחקר הנוכחי יוצא מתוך פרדיגמה סוציולוגית, הרואה במופעים המילוליים והוויזואליים שבמכתבי הכרת תודה סמלים של אינטראקציה סימבולית (Collins, 1989), המאפשרים לחשוף את המשמעויות שנותנים הורים לתפקיד הגננת. מטרת המחקר היא לחשוף נדבך נוסף

בהבנת הקשר שבין הורים לגננות, בדגש על תפיסות ההורים את תפקיד הגננת והציפיות ממנה כפי שמשתקף ממכתבי התודה.

תרומת המחקר מתבטאת בהיבט פנומנולוגי ובהיבט אמפירי. בהיבט הפנומנולוגי, המחקר מתעתד לבחון תופעה חברתית-תרבותית רווחת של הענקת מכתבי תודה לגננות. תופעה זו לא נחקרה עד כה והיא עשויה לשפוך אור על הקשר שבין הורים לגננות מזווית חדשה. בהיבט האמפירי, המחקר משתמש במכתבי תודה כמסד נתונים ייחודי שכמעט לא נחקר בספרות החינוך. המחקר רלוונטי הן לחוקרים המבקשים להעמיק בהבנת הקשר שבין הורים לגננות הן לגננות עצמן, שכן מכתבי תודה עשויים לחשוף את הגננת – באופן ישיר ועקיף – לנקודות החוזק שלה, כפי שהן נתפסות בעיני ההורים. ניתוח של מכתבי התודה עשוי גם לשקף לגננת את ציפיות ההורים, להבין את מקורן ולנהל משא ומתן על צפיות אלו, או לייצר משמעויות משותפות והדדיות בכל הנוגע לתפיסה של תפקיד הגננת.

## סקירת ספרות

### הקשר בין הורים לגננות

חשיבות הקשר שבין הורים לצוותי חינוך מבוססת מבחינה תיאורטית ומבחינה אמפירית זה כמה עשורים (Epstein, 1995; Honig, 1975; Tan et al., 2020). מחקרים רבים מצאו שיחסים חיוביים בין שני הצדדים מועילים להתפתחות הילד וגם לרווחת צוותי החינוך וההורים (Loughran, 2008). אפשטיין (Epstein, 2011), במחקרה הקלסי והמקיף, מצאה שתקשורת הדדית ומשלימה, מעורבות וקבלת החלטות משותפת מעצימות ומקדמות הישגים והתפתחות חיובית של ילדים. עם זאת, על פי הדלין (Hedlin, 2019), על אף חשיבותו של קשר זה מהותו ואופיו נחקרו בצורה מועטה בלבד. הדלין גורסת, שייתכן שמיעוט המחקרים העוסקים בקשר זה נובע מכך שהוא עשוי להיתפס כמובן מאליו, או שבאופן מוטעה נדמה שהוא מלחיץ פחות את הגננות ואת ההורים. כמו כן, קיימת עדות רבה לכך שגננות מעדיפות לצמצם ככל האפשר את מעורבות ההורים בגן (Cohen-Azaria, 2022).

סוקוגלו ובאקאלוגלו (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018) מגדירים את מערכת היחסים שבין הורים לגננות "עבודה משותפת המכוונת לתמיכה בהתפתחותם של ילדים" (עמ' 1190). הם מדגישים כי יחסים חיוביים בין הורים לגננות מבוססים על עמדותיהם של שני הצדדים זה כלפי זה ועל החזקה במטרות משותפות לגבי התפתחות הילד. נוסף על כך, קיימות עדויות אמפיריות לכך שאיכות היחסים בין הורים לגננות מנבאת מעורבות הורית בגן, אם כי נמצא שהורים ממעמדות סוציו־אקונומיים נמוכים נוטים להיות מעורבים פחות בגן בהשוואה להורים ממעמדות סוציו־אקונומיים גבוהים יותר (Ekinci-Vural & Dogan-Altun, 2021). נראה שמחקרים העוסקים בהבנת הקשר שבין הורים לגננות נוטים לאמץ בעיקר פרספקטיבה פסיכולוגית (ראו למשל, Loughran, 2008). פרספקטיבה זו רווחת גם במחקרים היחידים שחקרו מכתבי תודה (ראו למשל, Kumar & Epley, 2018). אולם, חסרה התבוננות סוציולוגית־תרבותית, העשויה לחזק את ההבנה ההוליסטית של קשר זה בזיקה לתופעת מכתבי התודה.

### תפיסות תפקיד הגננת

הורים לילדים בגן מהווים חלק מהותי מההתנסויות החינוכיות של ילדיהם, ולפיכך, לתפיסותיהם ולציפיותיהם ביחס לתפקיד הגננת יש השפעה על סביבת הלמידה. מחקרים רבים התמקדו בתפיסות ההורים את תפקוד הגן ואת איכותו באופן כללי. הבנתן וחשיפתן של תפיסות ישירות אלו חשובה למעוניינים לטייב ולחזק את הקשר הסימביוטי בין הצדדים במטרה ליצור סביבה עשירה ותומכת להתפתחות הילדים. עם זאת, רק מחקרים אחדים בחנו באופן ישיר את תפיסות ההורים ביחס לתפקיד הגננת ואת הציפיות ממנה (גילת, 2017). לפיכך, סעיף זה מתבסס על מחקרים שבחנו תפיסות של הורים ביחס לאיכות הגן. מאחר שלגננת תפקיד מרכזי בקידום ובעיצוב איכות הגן, תפיסות ההורים ביחס לאיכות זו עשויות לשקף באופן עקיף את תפיסותיהם ביחס לתפקיד הגננת (Moss & Dahlberg, 2008). מחקרים שנערכו לאחרונה ועוסקים בתפיסות ובציפיות מתפקיד הגננת מצביעים על כך שתפיסות אלו עשויות להשתנות בין מדינות ובהלימה למאפיינים דמוגרפיים של ההורים

(Fridani, 2021; Kakia et al., 2016; Kikas et al., 2011). במחקר שנערך בסרביה (Malovic & Malovic, 2017) נתבקשו הורים לתאר את מאפייני הגנות בגנים איכותיים. התכונה הראשונה שהדגישו ההורים הייתה מקצועיות (professionalism) ולאחריה בסדר יורד, אהבה למקצוע (love for work), חיוביות וידידותיות (pleasantness), תקשורתיות (communicativeness), סמכותיות (authority), שיתוף פעולה (cooperation), פעלתנות (activity) ויצירתיות (creativity). ההורים גם ציינו שמיומנויות הגנות ותכונותיה האישיותיות הן הגורמים החשובים ביותר בבחירת הגן לילדים. במחקר זה נתבקשו הורים לתאר פעילויות שעושה הגנת בגן איכותי. בהקשר לכך ציינו ההורים את הפעילויות הבאות: פעילויות הקשורות למשחקים של ילדים, פעילויות למידה, פעילויות הקשורות לארגון היומיומי בגן, פעילויות אדמיניסטרטיביות ופעילויות של שיתוף פעולה. רוב ההורים הדגישו שגנת טובה בונה בראש ובראשונה יחסים חבריים עם הילדים. יחסים אלו, לתפיסת ההורים, משתקפים במידה שבה הילדים אוהבים את הגנת ומכבדים אותה.

מחקר שנערך בישראל (גילת, 2017) מצא שהורים תופסים את ההיבטים הבאים כחשובים ביותר בעבודת הגנת: (א) הענקת חום ואהבה; (ב) יכולת להתייחס לכל ילד על פיו צרכיו; (ג) הפגנת שמחת חיים והתלהבות מהעבודה בגן; (ד) הצבת גבולות ברורים לילדים. לעומת זאת, היבטים הנוגעים למיומנויות ניהול ולהצבת גבולות למבוגרים נתפסו כהיבטים שחשיבותם פחותה יותר. החוקרים הסיקו שההורים מצפים מהגנת לספק מסגרת רגשית בטוחה לילדיהם, המתבססת על הענקת חום ואהבה ומענה על צרכים ייחודיים. החוקרים גם הסיקו שההורים מקשרים בין רווחתה הרגשית של הגנת לבין איכות תפקודה ולכן תופסים את השמחה ואת ההתלהבות שלה מעבודתה כחשובות. עוד נמצא במחקר שההיבט הטיפולי-החינוכי נתפס על ידי ההורים כחשוב יותר, בעוד המרכיב הניהולי נתפס כשולי יותר. לדעת החוקר, היות שהמרכיב הניהולי דורש מהגנת משאבים רבים, ייתכן שהחשיבות הנמוכה שייחסו לכך ההורים עשויה להיות מקור למתחים בין שני הצדדים. החוקר סיכם שציפיות ההורים ביחס לתפקוד הרצוי של הגנת הן שלגנת יהיו חזון והשראה, שהיא תקדם ותעצים

את הילדים ובמקביל תטפח סביבה רגשית תומכת ובטוחה תוך שמירה על התלהבות ושמחה מן העבודה.

במחקר אחר שנערך בישראל בחנו גילת ואחרים (2017) את הקשר שבין מאפיינים אישיים של הורים (מגדר ההורה, גיל הילד, שיוך דתי והשכלה) לבין עמדותיהם כלפי תפקוד הגננת בתחומים שונים. הקשר לא נמצא מובהק, אך לצד זה נמצא, שהורים מבטאים מידה גבוהה עד גבוהה מאוד של שביעות רצון מתפקוד הגננות. שביעות הרצון הגבוהה ביותר נמצאה בתחום הפדגוגי, שכן יותר מ-80% מההורים ציינו שהם מרוצים מהוראת התכנים ומארגון סביבת ההוראה. כמו כן, ההורים תיארו שביעות רצון מתפקודה של הגננת גם בתחום החברתי ובתחום הבריאות. התחומים שבהם שביעות הרצון הייתה ברמה בינונית הם: אבחון צרכים מיוחדים של ילדים, פתרון קונפליקטים בין ילדים, תזונה, הרגלי ניקיון ואספת הורים. באותו מחקר נבחנו גם תפיסות הורים ביחס לחשיבותו של תפקיד הגננת ביחס לחמישה תחומים: רגשי, חברתי, קוגניטיבי, שפתי ומוטורי. ממצאי המחקר הצביעו על כך שבקרב אימהות טיפוח התחום הרגשי נתפס כחשוב ביותר, בעוד בקרב אבות טיפוח התחום החברתי נתפס כחשוב ביותר ולשני המגדרים סדר החשיבות ביחס לשלושת התחומים הנותרים הוא התחום הקוגניטיבי, התחום השפתי והתחום המוטורי. נראה שתפיסות אלו של ההורים עולות בקנה אחד עם תפיסות של הגננות, ששמות דגש רב על מטרות הנוגעות לפיתוח מיומנויות חברתיות וקידום הרווחה הרגשית של הילדים, מאשר על מטרות הנוגעות לידע ולמיומנויות אקדמיות (Lin et al., 2003).

בדומה לכך, במחקר אחר שנערך בישראל (Sverdlov & Aram, 2015) נמצא, שגננות ראו בטיפוחו של דימוי עצמי גבוה מטרות חשובות יותר מאשר רכישת מיומנויות אקדמיות בדגש על אוריינות ומתמטיקה. אולם, הגננות טענו שבניגוד להן ההורים מייחסים חשיבות גדולה יותר דווקא לקידום מיומנויות אקדמיות אלו. כלומר, ניתוח של תפיסות ההורים ביחס למטרות הגן ולתפקיד הגננת מלמד שקיימת הסכמה בין תפיסות שני הצדדים – הורים וגננות – אולם, נראה שהגננות אינן מודעות להסכמה זו וסבורות שתפיסות ההורים מייצגות סדר עדיפויות שונה. כמו כן, נראה שהגננות אינן מודעות לשביעות הרצון הגבוהה של ההורים מתפקודן בקידום

היבטים קוגניטיביים וחברתיים, בניהול החגיגות ובזיהוי צרכים מיוחדים של ילדים. מאחר שכך, נטות הגננות לראות בקשר עם ההורים אחד ממקורות המתח בעבודתן ובכך להעמיק תפישות המרחיקות את מעורבות ההורים (McBride et al., 2003). החוקרות הסיקו שיש להעמיק את הדיאלוג שבין הורים לגננות כדי לספק לגננות תמונה מציאותית יותר של תפישות ההורים וזאת כדי לחזק את שיתוף הפעולה בין שני הצדדים השותפים לחינוך הילדים.

במחקר שנערך בקרואטיה וכלל השוואה בין תפישות הורים לבין תפישות ילדים את איכות הגן, מצאו רומשטיין ואחרים (Romstein et al., 2018) הבדלים בין תפישות ההורים לבין תפישות הילדים את הממדים החשובים בתפקיד הגננת. ההורים הדגישו היבטים של מוגנות ובטיחות במקום הראשון, אחריהם פעילויות פדגוגיות ולבסוף, קידום איכות היחסים שבין ההורים לגננת. לעומת זאת, הילדים הדגישו היבטים של תמיכה באינטראקציות בין עמיתים ומשחק. תפיסת הילדים עשויה ללמד על כך שהגננות פועלות בתוך טווח רחב של פרספקטיבות המובילות לעיתים לציפיות ולתפישות תפקיד מנוגדות או הפוכות. בהקשר לכך, נראה שקיים גם פער בין האופן שבו ההורים תופסים את תפקיד הגננת לאופן שבו הגננת תופסת את תפקידה כמו גם את תפישות ההורים ואת ציפיותיהם ממנה. למשל, מאשבורן ואחרים (Mashburn et al., 2008) מצאו שקיימים הבדלים בין תפישות ההורים לתפישות הגננות ביחס לאפיון של איכות החוויה של ילדים בגן. בעוד הגננות פירשו איכות במונחים של סביבות למידה פדגוגיות בדגש על תוכנית לימודים וארגון (כמו למשל, מערכת יומית, חומרים, מרחב וריהוט), ההורים פירשו איכות בדגש על מיקום הגן (קרוב או רחוק מהבית או ממקום העבודה) וגמישות בשעות פעילות הגן. כמו כן, ובדומה למחקרים שנערכו לאחרונה (Brown & Barry, 2020) נראה שהורים נוטים להחזיק באוריינטציה לימודית מסורתית (למשל, מוכנות לכיתה א, שמירה על שגרות ונהלים) ואילו גננות נוטות לאמץ אוריינטציות לימודיות מתקדמות (למשל, תפיסה של משחקי הילדים וההנאה שלהם כבעלי תפקיד פדגוגי חשוב לקידום למידה). אולסון והייסון (Olson & Hyson, 2005) טוענות, שתפישות ההורים וציפיותיהם מהגן תלויים בתנאי החיים של משפחה נתונה, ושעל הגננות להיות מוכנות ומודעות למגוון הציפיות והפרספקטיבות שיש להורים ביחס לתפקידן. ציפיות אלו עשויות להשתנות גם בהקשרים שונים שבהם פועלים שני הצדדים.

למשל, טיש ואחרות (Tish et al., 2023) מצאו שבתקופת סגרי הקורונה דיווחו הגננות שהקשר עם ההורים התחזק בשל גורמים כמו הרצון של ההורים למסד שגרה לילדים תוך שימור הקשר עם הגננת ועם שאר ילדי הגן ומתוך רצון להמשיך לקדם את התפתחות הילדים. גורמים בתקופת הקורונה, שערערו את הקשר שבין הגננת להורים, היו מספר הילדים בבית, מידת הפנאי של ההורים, קשיים כלכליים ורגשיים של ההורים כמו גם מידת האוריינות הטכנולוגית שלהם, שנדרשה במתכונת של למידה מרחוק. בהקשר של משבר מלחמה שפקד את ישראל באוקטובר 2023, נמצא שהורים לילדים בגן העניקו חשיבות גבוהה ביותר למטרות חינוכיות הקשורות למתן מענה רגשי לילדים (Biberman-Shalev et al., 2023).

### הכרת תודה ואינטראקציה סימבולית

חוקרים שונים הגדירו בדרכים שונות הכרת תודה: תהליך הערכה קוגניטיבי, רגש חיובי, רגש פרו-חברתי, רגש מוסרי, מוטיבציה מוסרית, מידה טובה, כוח אופי, נטייה, התנהגות, ופעולה (Gulliford et al., 2013). יש המבחינים בין הכרת תודה כרגש לבין הכרת תודה כפעולה (Waters & Stokes, 2015). באופן כללי, נראה שהכרת תודה נתפסת כהבחנה והערכה של החיובי (Wood et al., 2010). במחקר הנוכחי נתפסת הכרת תודה כרגש וכפעולה פרו-חברתית חיובית גם יחד, המתעוררים מתוך תפיסה שאדם הרוויח מפעולה יקרת-ערך, מכוונת ורצונית שעשה אדם אחר (McCullough et al., 2008; Morgan et al., 2017). על פי תיאורית "למצוא-להזכיר-ולכרוך", שפיתחה שרה אלגו (find-remind-and-bind theory of gratitude) (Algoe, 2012), הכרת תודה נתפסת כגורם מוטיבציוני לקידום התנהגות פרו-חברתית בין מכיר התודה/המיטיב (benefactor) (למשל, הורה) לבין מקבל התודה/המוטב (beneficiary) (למשל, גננת). על פי תיאוריה זו הכרת תודה מאותתת לשני הצדדים על הערכת הקשר ביניהם. נוסף על כך, הכרת תודה מסייעת להיזכר בדפוסים טובים המאפיינים את מערכת היחסים ולשמר אותם (Algoe et al., 2016). אמונס ומישרה (Emmons & Mishra, 2011) טוענים, שהכרת תודה המוצגת על ידי אדם אחד תגרום לפעולות הכרת תודה מהמקבל, מה שיוצר "מעגל מועיל".

הביסוס האמפירי לתרומתה של הכרת התודה לעיצוב ולחיזוק הקשר שבין מיטיב למוטב (ראו למשל, Algoe et al., 2008; Williams & Bartlett, 2015) בהקשר החינוכי נגזר מקורפוס מחקרים העוסק בפסיכולוגיה חברתית (Waters & Stokes, 2015) ומגישות חינוכיות הומניסטיות-פילוסופיות (Naito & Washiz, 2021). מחקרים אלו מצביעים באופן כללי על כך שהכרת תודה מקדמת אקלים כיתה חיובי (Howells, 2014). סטפן ואחרים (Stefan et al., 2021) מצאו, שלמכתבי תודה שהעניקו מורים לתלמידים עם סיום שנת הלימודים הייתה השפעה על מערכת היחסים איתם, על רגשות חיוביים של שני הצדדים ותחושת הדדיות בהכרת התודה, על התגברות על רגשות של אי-נוחות ועל עירור חשיבה רפלקטיבית על משמעות החיים והזדמנויות לשינוי. קיימת עדות לכך שפעולות של הכרת תודה מיטיבות את התקשורת בקרב מורים עם שאר הצוות בבית הספר ומעודדות יחסים חיוביים בין מורים לתלמידים (Howells, 2014).

חשוב לציין, שהכרת תודה נתפסת בצורה נבדלת בהקשרים תרבותיים (Kurman, 2003; Morgan et al., 2017) ומגדריים (Schumann & Ross, 2010) שונים. במבט ביקורתי, ביטוי הכרת תודה לא תמיד גוררים תגובות חיוביות מהמוטב. למשל, לאונג ואחרים (Leong et al., 2020) מצאו שהכרת תודה על התחושה של המיטיב תלויה, בין היתר, בכנות הנתפסת שלה. בהקשר לכך נמצא, שהכרת תודה אינה רק רגש חיובי, אלא התנהגות המבטאת מסרים גלויים וסמויים כמו הערכה, אמון והטלת אשמה (Chaudhry & Loewenstein, 2019).

לפי הפרדיגמה הסוציולוגית אינטראקציה סימבולית (symbolic interaction) עובדות מבוססות ומוכוונות על ידי סמלים (symbols). בבסיס התיאוריה מונחות המשמעויות שמעניקים יחידים הפועלים בחברה לסמלים אלו. במלים אחרות, אינטראקציה סימבולית בוחנת את המשמעויות העולות מתוך אינטראקציות הדדיות של יחידים הפועלים בסביבה חברתית עם יחידים אחרים, ומתמקדת בשאלה אילו סמלים ומשמעויות עולים מהאינטראקציה בין היחידים?

תיאוריית האינטראקציה הסימבולית התפתחה לאור עבודתם של תיאורטיקנים כגון דיואי (Dewey, 1916), פארק (Park, 1926), מיד (Mead, 1934) ואחרים. אומנם, תיאורטיקנים

אלו מציגים הבדלים בנקודות המבט שלהם, אך הם מסכימים שהפרספקטיבות של יחידים והיכולת שלהם לפתח אמפתיה הם במוקד האינטראקציה הסימבולית. מיד (Mead, 1934), אחד ההוגים המרכזיים של תיאוריית האינטראקציה הסימבולית, האמין שהנפש (mind) והאגו (ego) הם תוצר של החברה. הוא הניח שסמלים מפתחים את הנפש ומשמשים אמצעי למחשבה ולתקשורת בין יחידים בחברה. משכך, מיד התמקד באופן שבו יחידים מתקשרים באמצעות אינטראקציה סימבולית ובאופן שבו הם יוצרים סדר ומשמעות (Aksan et al., 2009). בלומר, תלמידו של מיד, היה הראשון להשתמש במונח אינטראקציה סימבולית (Blumer, 1969). לפיו, יחידים מגבשים משמעות (meaning) בשתי דרכים: (1) משמעות היא משהו שמיוחס לאובייקטים, לאירועים, לתופעות וכדומה; (2) משמעות היא התקשרות פיזית (physical attachment) שיחידים מטילים על אובייקטים ועל תופעות. במילים אחרות, היווצרותה של משמעות היא תוצאה של אינטראקציה בין יחידים ולא תכונה מובנית של האובייקט. משמעויות אלו משתנות בתהליך פרשני ולאורך זמן. בלומר מוסיף, שבאינטראקציה הסימבולית השפה היא זו שמספקת אמצעים או סמלים להתדיינות במשמעות.

תיאוריות סוציולוגיות הנגזרות מפרדיגמת האינטראקציה הסימבולית, כמו למשל, תיאוריית ההשפעה של חליפין חברתי (affect theory of social exchange) (Lawler, 2001) או תיאוריית שרשראות ריטואליות של אינטראקציה (theory of interaction ritual chains) (Collins, 1981) מפרשות הכרת תודה כחילופין של רגשות שנועד לחזק את הקשר שבין מיטיב למוטב. קולינס (Collins, 1989) טוען, שיחידים הנמצאים בקשר תדיר מפתחים מוקדי עניין ומצבי רוח משותפים שמסמלים את היחסים או החברות הקבוצתית שלהם. התיאוריה שלו חוזה סולידריות גבוהה ותחושת חובה מוסרית גדולה יותר בקרב יחידים הנמצאים בפעילויות משותפות חוזרות ומתמשכות ובמקרה שלאינטראקציה ביניהם: (1) מוקד עניין משותף; (2) תחושות משותפות (עידוד, ביטחון) שמניעות לפעולה לקראת מוקד העניין המשותף; (3) תחושה של "מציאות משותפת" הבאה לידי ביטוי בעוצמת העידוד הרגשי. תיאוריה זו שמה דגש על תפקיד הרגשות באינטראקציה שבין אדם לאדם. הרעיון הוא שחוויות הקשורות לרגש נחשבות כצורה של "מטבע רגשי" (emotional currency) בחילופין חברתי.

רגשות נתפסים כמשאבים יקרי-ערך שיחידים מביאים עימם לתוך האינטראקציות החברתיות ויש להם השפעה על דינמיקת החליפין. התיאוריה גם מדגישה שהבעת רגשות חיוביים, כמו שמחה או הכרת תודה, מחזקת את הקשר בין יחידים. רגשות נחשבים גם כסמלים המעבירים משמעויות והפרשנות של סמלים אלו תורמת לעיצוב המבנה החברתי (למשל, עיצוב ערכים, נורמות ויחסים).

בהתייחס לפרדיגמת האינטראקציה הסימבולית והעקרונות התיאורטיים של בלומר וקולינס שתוארו לעיל, אפשר לראות במופעים המילוליים והוויזואליים שבמכתבי תודה שמעניקים הורים לגננות אינטראקציה סימבולית. מופעים אלו מבטאים משמעויות ביחס לתפישות ההורים את תפקיד הגננת. המלים, הביטויים, המטפורות, סגנון הכתיבה כמו גם האיוורים שבמכתבי התודה מהווים סמלים המעניקים את המשמעות לאינטראקציה שבין ההורים לגננות ומשקפים את המסרים שהורים רוצים להעביר לגננת.

לסיכום, סקירת הספרות מלמדת שמכתבי הכרת תודה שמעניקים הורים לגננות עשויים לשקף חליפין סימבולי בלתי-פורמלי המוענק בהקשר תרבותי-חינוכי נתון. מכתבים אלו עשויים לשפוך אור נוסף ואותנטי על תפישות ההורים את תפקיד הגננת והציפיות ממנה, ובכך לקדם את החשיבה על אודות דרכים לחיזוק ולטיוב הקשר בין שני הצדדים שלהם תפקיד מרכזי בהתפתחות הילדים.

## שאלות המחקר

בהלימה לסקירת הספרות נוסחו שאלות המחקר הבאות:

1. מהם הסמלים העולים מתוך מכתבי הכרת התודה המשקפים את תפישות ההורים את

תפקיד הגננת?

2. מהן המשמעויות שמעניקות גננות למכתבי התודה ולזיקתם לקשר שלהן עם ההורים?

## מתודולוגיה

### שיטה

המחקר מאמץ מתודה איכותנית בסוגה פנומנולוגית-אתנוגרפית (Creswell, 2014). התופעה החברתית-התרבותית שבמוקד המחקר היא מכתבי הכרת תודה של הורים לגננות. למתודה המחקרית מאפיינים מעורבים (blended characteristics), שכן משולבים בה ניתוח מכתבים וראיונות מובנים בחלקם (Owen, 2014). במחקר הנוכחי בחינת תפיסות תפקיד הגננת בזיקה למכתבי הכרת התודה נעשית מתוך שתי פרספקטיבות: זו של ההורים – כפי שהיא מתבטאת מתוך מכתבי התודה, וזו של הגננות – מקבלות המכתבים.

### משתתפים

במחקר הנוכחי 23 גננות שיתפו במכתבי תודה שקיבלו מהורים. גננות אלו נדגמו באמצעות מדגם נוחות מסוג "כדור שלג" (Parker et al., 2019). הגננות מלמדות בגני חובה הפועלים ביישוב יהודי עירוני גדול אחד בחמש שכונות המתאפיינות במעמד סוציאקונומי בינוני-גבוה. ממוצע הוותק הפרופסיונלי שלהן הוא 18.2 שנים, ול-15 מהן תואר ראשון בחינוך לגיל הרך ול-8 מהן תואר שני. מתוך 23 הגנות, 14 הסכימו לפנות זמן ולהתראיין. ממוצע הוותק של גננות אלו הוא 16.4 שנים, ל-12 מהן תואר ראשון בחינוך לגיל הרך ולשתיים מהן תואר שני. מדגם מכתבי התודה כלל 146 מכתבים שהעניקו הורים ל-23 הגננות בשנים 2018-2023 (כשישה מכתבים בממוצע נמסרו מכל גננת). המיקוד הוא על מכתבים שהעניקו הורים לגננת באופן אישי ולא מכתבים שהוענקו לגננות על ידי ועד הגן בשם כלל ההורים. ההנחה היא שמכתבים אלו עשויים להכיל מידע אותנטי הקשור לתפיסות ההורים את תפקיד הגננת ואת הציפיות ממנה כפי שהוא נתפס על ידי הורים שונים ולא כפי שהוא מיוצג ב"קול אחד" על ידי ועד הגן. כמו כן, נאספו שמונה מכתבים שהוענקו על ידי ועד הגן, 12 מכתבים שמוענו לגננת ולסייעות גם יחד, וחמישה מכתבים שמוענו על ידי ההורים למנהלי מחלקות חינוך (ראו לוח 1). מכתבים אלו אינם חלק מ-146 מכתבי הליבה של מסד הנתונים. במכתבים אלו נעשה

שימוש אך ורק לשם חיזוק מהימנות הממצאים שעלו מניתוח 146 מכתבי הליבה (Silverman, 2021).

### כלי המחקר ואיסוף הנתונים

כדי לבחון את תפיסות ההורים לגבי תפקיד הגננת והציפיות ממנה נאספו ונותחו 146 מכתבי הכרת תודה. מסמכים כתובים הם כלי מחקר המשמש מקור מידע חשוב להבנת תופעות תרבותיות חברתיות (Macdonald & Tipton, 1993). כדי לבחון את תפיסות הגננות ביחס למכתבי התודה שמעניקים להן ההורים ואת האופן שבו הן תופסות את המכתבים נערכו ראיונות מובנים בחלקם (Creswell, 2014) עם 14 מתוך 23 הגננות ששיתפו במכתבים שקיבלו. הראיונות תומללו והוסרו מהם פרטים מזהים. מדריך הריאיון כלל חמש שאלות: (1) מדוע את שומרת את מכתבי התודה? (2) מה דעתך ביחס למכתבים אלו? (3) כיצד, לדעתך, תופסים ההורים את תפקידך ומהן הציפיות שלהם בהקשר זה? (4) האם לדעתך מכתבי התודה קשורים לציפיות אלו או מבטאים אותן? באיזה אופן? (5) האם וכיצד לדעתך מכתבי התודה מעצבים את הקשר בינך לבין ההורים?

איסוף כל הנתונים התבצע בארבעה שלבים. בשלב הראשון נערכה פנייה לגננות בבקשה לשתף בשלושה מכתבי תודה מחמש השנים האחרונות. גננות אחדות טענו שהן לא שומרות את המכתבים, אך רוב הגננות נענו בשמחה לבקשה ורובן אף הגדילו לעשות באמצעות שיתוף של יותר משלושה מכתבים. בשלב השני, הגננות צילמו את המכתבים ושלחו אותם לחוקרת באמצעות וטסאפ. בשלב השלישי נערכה פנייה לכל הגננות לערוך ריאיון קצר על אודות מכתבי התודה. הראיונות נערכו כשמכתבי התודה מונחים על השולחן לפני הגננת. בשלב הרביעי הוקלדו כל מכתבי התודה לקובץ ותומללו 14 הראיונות לאחר שהוסרו מהם פרטים מזהים (למשל, שם הגננת, שם הגן ושמות ההורים והילדים).

מן הראוי לציין סוגיות אתיות נוספות ביחס לנתונים שנאספו. סוגיה אתית מרכזית היא עצם השיתוף במכתב אישי שהוענק לגננת. המחשבה הראשונה הייתה לבקש מהורים לשתף במכתבי תודה שהעניקו לגננות, אך מרגע שהוענק המכתב הוא הופך לאובייקט אישי בחזקתה

של הגננת. כמו כן, הפנייה לקבלת מכתבים נעשתה רק לגננות ולא להורים וזאת כדי לאפשר לגננת עצמה לשתף על פי בחירתה במכתב שהוענק לה ושייך לה.

### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבסס על מגוון מתודות איכותניות (Casimir et al., 2022). המכתבים נותחו בתהליך של ניתוח תוכן (content analysis) (Neuendorf, 2017) מבוסס קידוד ידני (manual coding) (Neuendorf, 2017) כדי לחשוף קטגוריות הנוגעות לתפיסות ההורים את תפקיד הגננת ואת ציפיותיהם ממנה כפי שאלו משתקפות מתוך המכתבים. ניתוח התוכן התבסס בעיקרו על קידוד כמותי, שכן חשיבות הקטגוריות נמדדת בהלימה לשכיחות המופעים בטקסטים (אלפרט, 2010). משום שלא נמצא בקורפוס המחקרים מחקר שבחן מכתבי תודה שהעניקו הורים לצוותי חינוך, ניתוח המכתבים התבסס בעיקרו על חשיפת קטגוריות בהליך אינדוקטיבי-מגשש (emic). ההליך המשלים, איתור אפרירי של קטגוריות (etic) (Pike, 1967), התבסס בעיקר על ממצאי מחקרים העוסקים בתפיסות הורים את תפקיד הגננת. אמינות הקטגוריות שעלו מתוך ניתוח התוכן מתבססת על הצגת תיאור שכיחות המופעים שנחשפו במכתבים (ראו לוח 1).

חלק מן המכתבים הכילו גם מטפורות ודימויים בזיקה לתפיסת תפקיד הגננת. לכן נערך גם ניתוח מטפורות (metaphor analysis). קופיי ואטקינסון (Coffey & Atkinson, 1996) טוענים, שמטפורות מבטאות משמעויות משותפות, שכן הן מעוגנות בידע חברתי משותף המשקף ערכים, זהויות ושפה משותפים. גם ניתוח המטפורות התבסס על גישה דדוקטיבית, שכן מטפורות הן בדרך כלל תלויות טקסט והקשר. קידוד המטפורות התבסס על ראיית מטפורה ככל מקרה שבו השימוש במונח יכול לשמש גם בהקשר שונה תוך שינוי הפרשנות הניתנת לו. ניתוח המטפורות התבסס על שלושה שלבים: (1) זיהוי מופע מטפורי במכתב; (2) זיהוי ההקשר המקורי של המונח המטפורי; (3) מתן פרשנות למשמעות של המטפורות (Casimir et al., 2022).

נוסף על כך, נערך ניתוח ויזואלי (visual analysis) של איורים, ציורים ותמונות המעטרים את המכתבים (Rose, 2016). שיטות מחקר ויזואליות מתייחסות לטווח רחב של שיטות מחקר איכותניות, שמשתמשות בחומרים ויזואליים מסוג כלשהו כחלק מתהליך יצירת נתונים למחקר, או כחלק מחיזוק מהימנות נתונים איכותניים אחרים שנאספו בו. המחקר הנוכחי רואה בקישוטי המכתבים סמלים שנבחרו על ידי ההורים והילדים, העשויים לבטא את מחשבותיהם, את תפיסותיהם ואת רגשותיהם ביחס לגננת הנמענת (Martikainen & Hakoköngäs, 2023). לבסוף, ניתוח הראיונות עם הגננות נערך בתהליך של ניתוח תמטי (thematic analysis) (Boyatzis, 1998) בגישה אינדוקטיבית (inductive approach) כדי להתחקות אחר הפרספקטיבה של הגננות ביחס לציפיות ההורים וביחס לתפיסותיהן לגבי מכתבי התודה. תהליך הקידוד של הראיונות כלל חמישה שלבים: היכרות עם הנתונים, חשיפת קודים ראשונית, חיפוש תמות מתוך הקודים, בחינת התמות ושיום תמות.

## ממצאים

פרק הממצאים מאורגן סביב מענה על שתי שאלות המחקר. החלק הראשון פותח בהצגת המאפיינים הכלליים של מכתבי הכרת התודה. לאחר מכן, מוצגים סמלים ויזואליים וטקסטואליים שנחשפו מהמכתבים, ולצידם פרשנויות אפשריות לאופן שבו סמלים אלו משקפים את תפיסות ההורים את תפקיד הגננת ואת הציפיות ממנה. החלק השני מתאר את התמות שנחשפו מתוך הראיונות עם הגננות מתוך כוונה לחשוף את המשמעויות שהן מייחסות למכתבי הכרת התודה ואת זיקתם לקשר שלהן עם ההורים.

### מכתבי תודה: סמלים ומשמעויות של תפקיד הגננת

#### מאפיינים כלליים של המכתבים

השלב הראשון של ניתוח התוכן הכמותי של המכתבים התחקה אחר המאפיינים הגנריים של מכתבי התודה, כמו למשל, דמות המוען, דמות הנמען, אופן הכתיבה ומאפיינים ויזואליים (ראו לוח 1). ניתוח זה חשף כי 42% מהמכתבים נכתבו לגננת בשם ילד או ילדה והוריהם, 32%

מהם נכתבו בשם זוג הורים, 22% מהמכתבים נכתבו על ידי אימהות בלבד. לא נמצאו במסד הנתונים מכתבים שהוענקו רק על ידי אבות. מכתבים אחדים בלבד נחתמו רק בשם הילד או הילדה (2%). ממצא זה עשוי לחזק את ההנחה שמכתבי הכרת התודה מבטאים בעיקר אינטראקציה בין ההורים לגננות.

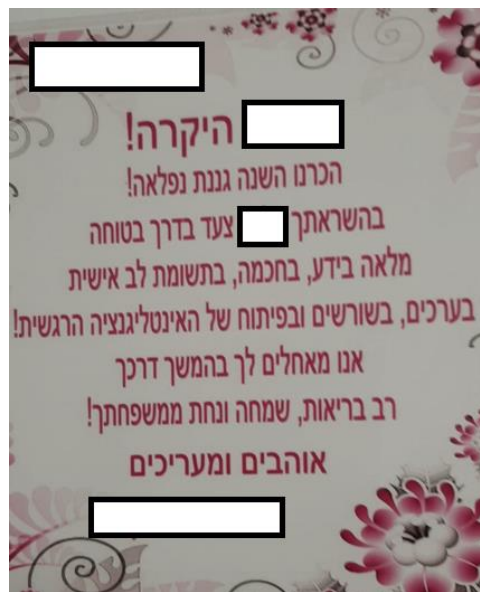
**לוח 1: שכיחות המופע של מאפייני מכתבי התודה (146 מכתבים)**

| מאפיין גנרי           | נגזרות (שכיחות כל נגזרת)                                                                           | שכיחות מופע בכל מכתב (%) |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>מוען</b>           | ילדה+הורים (43) או ילד+הורים (19)                                                                  | 62 (43)                  |
|                       | זוג הורים                                                                                          | 46 (32)                  |
|                       | אימא                                                                                               | 32 (22)                  |
|                       | ילד או ילדה ללא אזכור הורים                                                                        | 4 (2)                    |
|                       | שני ילדים ושני זוגות הורים                                                                         | 2 (1)                    |
|                       | ועד הגן בשם כל ילדי הגן וההורים                                                                    | 8*                       |
| <b>נמען</b>           | גננת                                                                                               | 146 (100)                |
|                       | הגננת וצוות הגן (סייעת או סייעות)                                                                  | 12*                      |
|                       | מנהלת מחלקת החינוך ביישוב                                                                          | 5*                       |
| <b>חריזה</b>          | כתיבת הברכה בחריזת מילים                                                                           | 43 (30)                  |
| <b>אופן הכתיבה</b>    | <b>כתב יד</b>                                                                                      | 69 (47)                  |
|                       | צבע הדיו: כחול (34), שחור (18), אדום (12), ירוק (5)                                                |                          |
|                       | צבע הנייר: לבן (57) ורוד (7) סגול (4) צהוב (1)                                                     |                          |
|                       | <b>הדפסה</b>                                                                                       | 77 (53)                  |
|                       | צבע הדיו: שחור (32), אדום (17), ורוד (14), סגול (6), ירוק (3), צבעוני (3), כחול (2)                |                          |
| <b>קישוטים/איורים</b> | צבע הנייר: לבן (64), ורוד (7), סגול (4), דמוי קלף עתיק (2)                                         |                          |
|                       | ברכות ללא קישוטים                                                                                  | 48 (33)                  |
|                       | ברכות עם קישוטים:                                                                                  | 98 (67)                  |
|                       | פרח (11)/פרחים (31)                                                                                | 42 (29)                  |
|                       | לב (15)/לבבות (27)                                                                                 | 42 (29)                  |
|                       | חיות – פרפר/פרפרים (6), חתול (2), דבורים (1)                                                       | 9 (6)                    |
|                       | משחקים – עפיפון (1), כדור (1), בובה (1), צבעים (1), אופניים (1), בלונים (1), מתנות (1), חד קרן (1) | 8 (5)                    |
|                       | כף יד                                                                                              | 6 (4)                    |
|                       | שמש                                                                                                | 5 (3)                    |
|                       | תעודת גמר                                                                                          | 2 (1)                    |
|                       | תמונה של הילד/הילדה                                                                                | 2 (1)                    |
|                       | ציור שצירה ילדה                                                                                    | 2 (1)                    |
|                       | תווי נגינה                                                                                         | 2 (1)                    |
|                       | תותים                                                                                              | 1 (0)                    |

\* מופע זה אינו חלק מליבת הנתונים אלא משמש לביסוס אמינות הממצאים

מספר המילים הממוצע עומד על כ-120 למכתב. כלומר, אורכם של הרוב המוחלט של המכתבים אינו גדול יותר מעמוד אחד בגודל A4. בערך 70% מהמכתבים מקושטים, רובם בהדפסים של פרחים ולבבות בצבעי אדום, ורוד וסגול. מתוך כלל המכתבים 30% כתובים בחרזה, 50% נכתבו בכתב־יד בדיו כחול ו-50% הודפסו במדפסת, מחציתם בדיו שחור. צבע הנייר הרווח הוא לבן. צבעי טקסט רווחים נוספים הם ורוד, סגול ואדום.

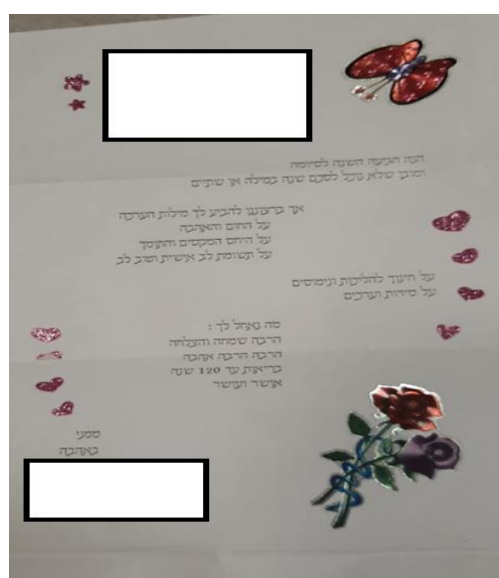
הקישוטים והאיורים הרווחים ביותר במכתבים הם לבבות ופרחים, בעיקר במנעד הצבעים של אדום, ורוד וסגול (ראו, למשל, איור 1 ואיור 2). מכתבים אחדים בלבד קושטו באיורים של חיות או משחקים (ראו, למשל, איור 3, איור 4 ואיור 5). רק שני מכתבים קושטו בתמונות של הילדים עצמם (למשל, איור 6) ושניים קושטו בציורים של לבבות ופרחים שצוירו על ידי שתי ילדות.



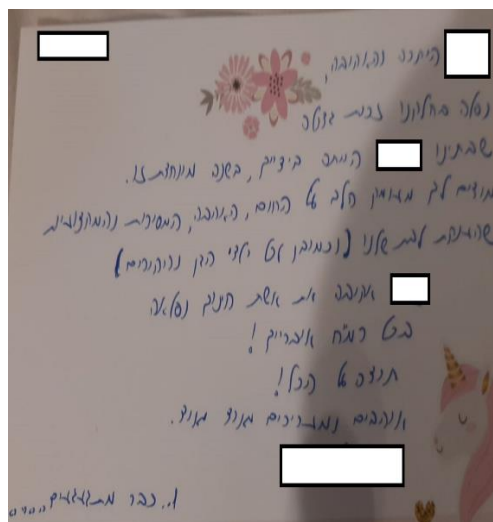
איור 1: מכתב מקושט בפרחים בגוון ורוד־אדום (מכתב מספר 7)



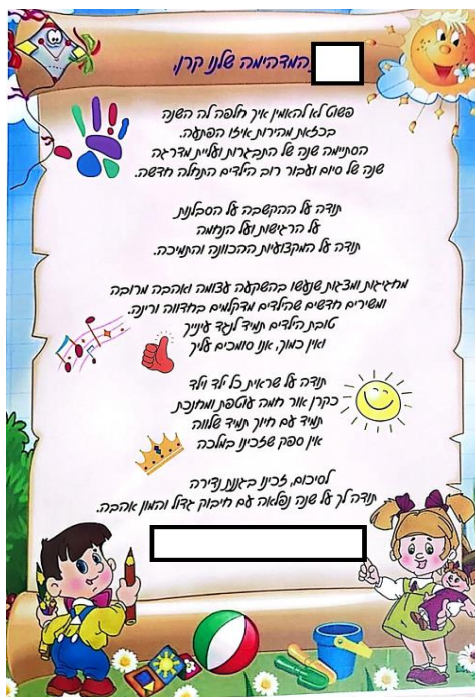
איור 2: מכתב מקושט בלבבות בצבע אדום (מכתב מספר 51)



איור 3: מכתב מקושט בלבבות, בפרחים ובפרפר בגווני אדום, ורוד וסגול (מכתב מספר 14)



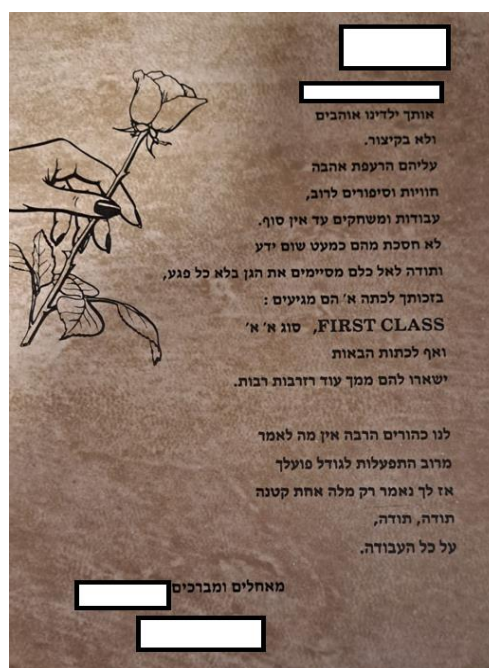
איור 4: מכתב בכתב-יד מקושט (מכתב מספר 80)



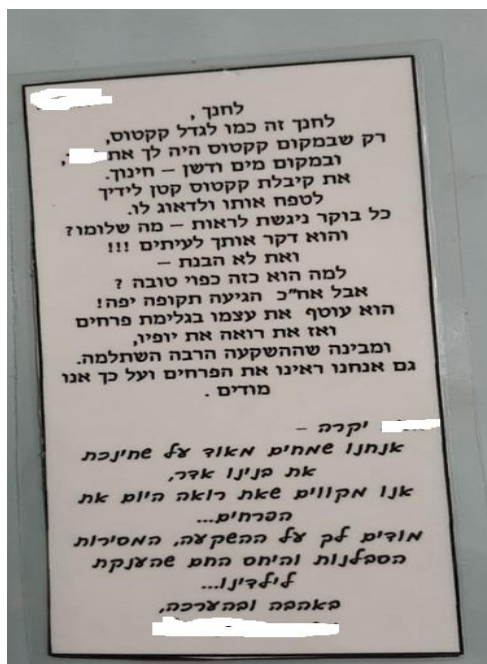
איור 5: מכתב מודפס מקושט באיורים בצבע (מכתב מספר 2)



איור 6: מכתב מלווה בצילום גננת העוטפת ילד בשתי ידיה (מכתב מספר 20)



איור 7: מכתב מקושט באיור של כף יד של אישה מחזיקה ורד (מכתב מספר 85)



איור 8: מכתב מודפס בדיו שחור עם תיאור מטפורי (מכתב מספר 32)

השלב השני של ניתוח התוכן התמקד בשכיחות של מופעים בטקסט הכתוב (ראו לוח 2). כמצופה ממכתב הכרת תודה, המילה "תודה" הייתה המופע הרווח ביותר. לעיתים המילה הופיעה יותר מפעם אחת במכתב (ראו איור 5). תודה, למעשה, מסמלת את המטרה של הענקת המכתב ואת מכלול הרגשות שמבקשים ההורים והילדים להפגין כלפי הגננת.

### סמלים של תפקיד הגננת: זמן, מרחב, כמות וגוף

ניתוחי התוכן של המכתבים (לוח 1 ולוח 2) מגלים באופן מעניין שהמכתבים מכילים סמלים ומשמעויות של אינטראקציה סימבולית בארבעה ממדים מרכזיים: (א) **זמן** (למשל, תקופה, שנה, יום, דקה); (ב) **כמות** (למשל, המון, אינספור); (ג) **מרחב** (למשל, שער הגן, חצר, פינת משחקים); (ד) **גוף** (למשל, לב, ידיים ואוזן), הכולל גם רגשות (למשל, אהבה, חום) וגם תכונות אישיות ומקצועיות (למשל, טובת-לב, נמרצת ומשקיענית). הסמלים בכל אחד מהממדים שזורים זה בזה ועשויים לשקף באופן הוליסטי את תפיסת ההורים את תפקיד הגננת ואת הציפיות ממנה. להלן יורחבו ויודגמו ארבעת הממדים.

## לוח 2: שכיחותם של המופעים הטקסטואליים במכתבים וחלוקה לתמות

| שכיחות | מופע טקסטואלי                                                                                                                                                     | תמות                        |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 585    | תודה                                                                                                                                                              | הכרת תודה                   |
| 562    | שנה (121); סיום (112); עת פרידה (78); תקופה (71); יום (62); בוקר (47); זמן פרטי (25); דקה (21); דור המשך/העתיד (17); רגעים (8)                                    | ממד הזמן                    |
| 235    | אהבת הגננת לילדים (133); אהבת הילדים וההורים לגננת בחתימת המכתב (102)                                                                                             | אהבה                        |
| 225    | אושר/שמחה/חדווה/רינה/הנאה/חיך/פנים מאירות/אופטימיות של הגננת (123) ושל הילדים (102)                                                                               | אושר, שמחה וממד הגוף        |
| 216    | הקשבה/אוזן קשבת להורים (72)/לילדים (67); תמיכה בהורים (31); קשר ותקשורת עם ההורים (24); שלוה ורוגע להורים/הורים סומכים על הגננת (8); יחס אישי לילד (7) להורים (7) | הקשבה ויחס וממד הגוף – אוזן |
| 176    | ללא גבולות (42); שער הגן (39); חצר (39); פינת משחקים (22); יציאה לדרך או מסע (15); אינסוף (12); הגן כמרחב קסום של אגדות (5); עולם (2)                             | ממד מקום                    |
| 134    | השקעה בילדים/בעבודה/מסירות בגן; ירידה לפרטים הקטנים; מאמץ בעבודה                                                                                                  | השקעה ומסירות               |
| 131    | התבגרות/התפתחות/צמיחה של הילדים                                                                                                                                   | גדילה וצמיחה                |
| 127    | המון (51); אינספור (47); ללא הפסקה (29)                                                                                                                           | ממד הכמות                   |
| 117    | מסירות/נתינה/דאגה לילדים/טיפול ויחס חם (80); יחס אימהי (37)                                                                                                       | דאגה וטיפול                 |
| 109    | טוב-לב (38); מילה טובה (23); ידיים טובות (21); טובת הילד (17); אווירה טובה (10)                                                                                   | טוב-לב וממד הגוף – לב       |
| 103    | נמרצות/מרץ/לא מתעייפת/מלהיבה/סוחפת/לא נשחקת/מתמידה                                                                                                                | נמרצות והתלהבות             |
| 101    | רגישות/יחס רגיש/נחמה                                                                                                                                              | רגישות                      |
| 85     | חיבוק (38); ליטוף/לעטוף (31); נשיקה (15); רמ"ח איברים (1)                                                                                                         | ממד הגוף – ידיים            |
| 72     | ידע וכלים (שהילדים רכשו)/למידה והעשרה של הילדים (41); ידע של הגננת/שיטות הוראה (17)/ מקצועיות הגננת (12)/חוכמה (2)                                                | ידע ומקצועיות               |
| 56     | שירים/סיפורים (32); משחקים/בובות/כדור (24)                                                                                                                        | משחק                        |
| 48     | מטפחת יצירתיות/יצירה/חשיבה עצמאית/חוזקות והעצמת ילדים                                                                                                             | פדגוגיה                     |
| 41     | אכפתיות/רצון לעזור                                                                                                                                                | אכפתיות                     |
| 39     | סבלנות לילדים (21) ולהורים (18)                                                                                                                                   | סבלנות                      |
| 39     | חינוך/ערכים/דרך ארץ/הליכות ונימוסים/הרגלים/חברות בין ילדים (31); אהבת הארץ ושורשים (8)                                                                            | חינוך לערכים                |
| 21     | מנהיגה/מובילה ילדים (11); סמכותית (5); אחראית (3); מובילה צוות (2)                                                                                                | מנהיגות                     |
| 18     | חגים/חגיגה/מסיבות/הפקות/חוויות                                                                                                                                    | חגיגות                      |

### סמלים של ממד הזמן

ניתוח המכתבים חשף שההורים תופסים את הגן ואת תפקיד הגננת במונחים של זמן. הם רואים בגן תקופה אחת ברצף ההתפתחות והצמיחה של הילדים ובגננת את הדמות שתומכת ומקדמת התפתחות זו. מילים ומשפטים רבים התייחסו לזמן: "הכרנו השנה גננת נפלאה"; "הינה חלפה לה שנה"; "סוף השנה פתאום שוב הגיע"; "תודה על שנתיים מלמדות"; "ככה פתאום מגיח לו יום, היום שבו אנחנו נפרדים לשלום"; "נדמה כי רק אתמול נפגשנו לראשונה"; "תודה על השעות היפות ועל הדקות"; "תודה על החינוך והחיבוק בבוקר"; "בחיבוק גדול את היום מתחילים ועד הדקה האחרונה של היום נהנים"; "אכפתיות בלתי-נגמרת בכל שעה של היום"; "משקיעה כל היום ללא הפסקה".

נראה שהמילה זמן טומנת בחובה משמעויות בזיקה להתפתחות ולגדילה הפיזית של הילדים, וגם משמעויות בזיקה לזמן ממשי של הגננת עם הילדים במהלך היום: "חלפה לה שנה שבה עברנו יחד המון חוויות מרגשות ומהנות והינה אנו עומדים על קו הסיום בוגרים יותר, מנוסים יותר, נבונים יותר ויפים יותר"; "הילדים התחנכו, צמחו, התבגרו, קיבלו אינספור כלים וידע"; "רק אתמול ראינו אותם מהססים ופחדים והיום בבטחה ראינו אותם על הבמה צועדים". המכתבים מבטאים הבנה של ההורים שעם תום שנת הלימודים בגן, תמה, למעשה, תקופה אחת ומתחילה חדשה "הסתיימה שנה של התבגרות ועליית מדרגה, שנה של סיום והתחלה חדשה". עם זאת, נראה שקיימת אצל ההורים תפיסה של רציפות הזמן בזיקה לתפקיד הגננת ולתרומתה להתפתחות הילדים האישיים: "אנו שמחים שיישארו להם ממך עוד רזרבות לשנים הבאות" וגם בזיקה חברתית רחבה יותר: "תמשיכי בגאווה לחנך ולתת לדורות הבאים". החיבור לדורות עשוי לרמז על ערבות הדדית בין ההורים ואולי בצורה זהירה על תפיסת ההורים את תפקיד הגננת בחברות ובחינוך האזרחים במדינת הלאום. בחלק מן המכתבים יוחסה הרציפות גם למסגרת המשפחתית, כמו חינוך דור האחים: "מקווים לראותך גם בעוד שלוש שנים מחנכת את האח שזה אך נולד".

שלושה סמלי זמן נמצאו רווחים במכתבים בזיקה להתנהלות הגננת לאורך שנת הלימודים: "בוקר" – עם ההגעה לגן; "סיום" – עת פרידה בסוף היום; "זמן פרטי" – שעות שבהן הגן אינו

פעיל. נראה שהתמודדות הגננת עם שלושת מוקדי זמן אלו נתפסת כחשובה בעיני ההורים בכל הנוגע לתפיסת תפקידה. במילים אחרות, ההורים ייחסו חשיבות רבה לתפקוד הגננת בהתמודדות עם אתגרי הפרידה בבוקר: "קיבלת את הילדים בכל בוקר עם נשמה"; "קבלת פנים חמה ואוהבת כל בוקר"; "כיף לגלות בכל בוקר את השמחה ללכת לגן". כך גם לגבי התמודדת הגננת עם הפרידה מן הגן בסוף יום הלימודים: "החיבוק החם בסוף היום לפני שנפרדים". בחלק מן המכתבים נמצא גם ביטוי להערכת הגננת על מתן מענה להורים גם מעבר לשעות פעילות הגן: "תמיד זמינה לשיחה שאף פעם אינה מוגבלת לכמה דקות אלא לכמה שנדרש, גם אם זו חצי שעה או שעה על חשבון זמנה הפרטי"; "רצינו להודות לך על מציאת זמן לעשות הכול מכול"; "תודה על המענה המיידי לכל שאלה, תמיד את זמינה גם מעבר לשעות העבודה"; "בשיחות אחר-הצוהריים או בסוף היום אף פעם לא נתת הרגשה שמפריעים לך או גוזלים מזמנך".

נוסף על כך, זמן נקשר להיבטים רגשיים בזיקה לילדים ולגננת. ברוב מכתבי התודה תוארה שמחת הילדים וההנאה שלהם לאורך כל השעות שבמהלכן הם נמצאים בגן: "לאורך כל השנה ביתנו תמיד שמחה והגיעה מאושרת לגן". היבט רגשי זה התבטא גם בתיאור ההורים את רגשותיה של הגננת לאורך כל השנה: "שמחה ומאירה פנים בכל רגע ובכל דקה"; "תמיד עם חיוך, תמיד שלוה". ייתכן שיש כאן ביטוי לציפיות ההורים שהילדים יהיו מאושרים ושמחים גם בזמן שהם אינם נמצאים בסביבה. ייתכן שתפיסת הגננת כשמחה בעצמה עשויה לשקף את מילוי תפקידה בהקשר זה. ככלל, ייתכן שעולות כאן ציפיות לגבי תפקיד הגננת כאמונה על כך שבתקופת הגן הילדים יהיו שמחים ומאושרים. ייתכן שיש כאן רמז לחשש ההורים מן הבאות, עת הפרידה מהגן, שכן סיום הגן כמו נתפס כסיומה של תקופת זמן של שלוה, שמחה ואושר.

### סמלים של ממד המרחב

מכתבי ההורים חשפו סמלי מרחב משמעותיים באינטראקציה הסימבולית. נמצא שאחד מסמלי המרחב הבולטים הוא "שער הגן". מדובר במרחב פיזי משמעותי בזיקה לתפיסת תפקיד הגננת בדגש על התמודדות עם הגעת הילדים לגן והפרידה מהם בסוף ביום. גם חצר הגן נמצאה

כמרחב רווח במכתבים: "שיחקנו והתרוצצנו בחצר הגדולה"; "חצר מושקעת מלאה במשחקים שהיא מרחב לצחוק ולשעשועים"; "הגיעה העת שבה הילדים אומרים שלום ולהתראות, נפרדים מהחצר, המשחקים והבובות". במובן זה, נראה שחצר הגן נתפסת על ידי ההורים כמרחב פורמלי פחות, המאפשר לילדים להתנהל בצורה חופשית יותר, אולם גם מרחב זה מבטא את מידת ההשקעה של הגננת בילדים באמצעות רכישת משחקים. תפקיד הגננת במרחב זה מתואר כמאפשר לילדים לשמוח ולהתנהל בצורה חופשית. ייתכן שמרחב זה ושמחת הילדים הם ביטוי לתפיסת ההורים את מרחב הגן ואת החשש מהמעבר ממרחב הגן, השמח והמשחקי, למרחב בית הספר.

מכתבים אחדים תיארו את מרחב הגן כולו כעולם של אגדות וקסמים "הגן בניצוחך ודרכך הופך למעין עולם קסום ונפלא של הצגות, שירים וסיפורים"; "עוד ביום הראשון הבחנו מיד שהגענו לגן קסום ומיוחד". כלומר, תפיסת ההורים את דמות הגננת נקשרת לעולם הילדות, המתאפיין בדמיון ובמסתורין באגדות ובקסמים והיא מתאפיינת במופעים, כמו למשל: "מלכה"; "פיה טובת לב"; "קוסמת".

ייתכן שההורים משתמשים בסמלים מתוך עולם הילדים כדי לאפיין את הגננת כדמות על-אנושית המהלכת קסם על כל באי הגן, הורים וילדים כאחד. הקסם מתייחס גם להתפתחות הילדים לאורך זמן, לתחושות החמימות ולאהבה, מקום של צחוק ושמחה ללא דאגות, וכך למשל, "אכפתיות, מסירות, אחריות וחברות, את כל אלו את יודעת בקסם לשלב"; "תמיד עם חיוך, תמיד עם שלווה, אין ספק שזכינו במלכה". במובן זה ייתכן שההורים רואים בגן מרחב מסתורי ומסקרן שבו הם משאירים את ילדיהם לאורך יום הלימודים. בהקשר לכך, הגננת, כפי שיורחב בהמשך בתיאור ממד הגוף, נתפסת כזרוע או כשלוחה של ההורים בזמן שהם נמצאים במרחב פיזי אחר מזה של הילדים.

בחלק קטן מן המכתבים ממד המרחב נקשר גם לסמלים כמו מסע, נדודים ויציאה לדרך. הכוונה למסע הדדי של הילדים והגננת כאחד: "השאתם עקבות של צעדים במסע כה מרתק, והעקבות ימשיכו דרכן רחוק רחוק וקולן המדהדד יישאר בלב עמוק". הגן כמרחב של צמיחה, גדילה והתפתחות של הילדים מתבטא גם באיורים (ראו, למשל, איור 1) וגם במטפורה של

הגננת כגננית (gardner): "את קיבלת קקטוס קטן לידיך לטפח אותו ולדאוג לו" (ראו איור 8). היבט זה עשוי להתבטא גם במופע עיטורי הפרחים שרווח במכתבים המסמלים צמיחה והתפתחות. מידת ההשקעה של הגננת בגן ובילדים באה לידי ביטוי גם באמצעות שימוש בתיאורי מרחב: "ההשקעה ניכרת פה היטב בגן בכל פינה ופינה"; "משקיעה בגן ללא גבולות". תפיסה של מרחב ללא גבולות נקשרת גם לתפיסת תפקיד הגננת כמעניקה חום ואהבה לילדים "תודה על טיפול מסור ללא גבולות". היבט זה יורחב בממד הגוף.

### סמלים של ממד הכמות

מכתבים רבים הכילו מילים המסמלות כמויות והיקפים שאינם מדידים או מדויקים, כמו למשל: "המון"; "אינספור"; "שפע". סמלי הכמות נקשרו לתפיסת ההורים את תכונות הגננת כאשת חינוך משקיענית, מסורה ונמרצת: "אשת חינוך מדהימה – מלמדת, מאתגרת, מעשירה שמשקיעה בלי סוף וחושבת על כל הפרטים"; "תודה על השקעה בלתי-נגמרת"; "מודים ומשבחים על מסירות אינסופית"; "השקעת בבנו המון מרץ ולא מעט עבודה, נתת להורים אוזן קשבת והמון תמיכה"; "תודה על המון עשייה"; "רוצים אנו להודות לך על הכול, על מעשים המדברים יותר מאלף מילים". ההשקעה יוחסה גם להיבטים של למידה: "ביתנו התחנכה, צמחה, התבגרה וקיבלה אינספור כלים וידע"; "תודה על תקופה שבה בנו התפתח, גדל, למד וספג המון ידע וערכים"; "תודה על השקעה בלתי-נגמרת כיף וגם לימוד". כאמור, גם בממד זה סמל הצמיחה התבטא במגוון של איורי פרחים שנבחרו לעטר מכתבים רבים (למשל, איור 1). במכתב אחד התייחסו הורים ליכולת של הגננת להתמודד עם מספר הילדים בגן: "גננת אחת מול המון ילדות וילדים אך הצלחת להגיע לכולם ואת זה הם ממש מרגישים".

ההשקעה בעבודה התבטאה גם בסמלי כמות ששויכו לחוויות שצוברים הילדים במהלך היום בגן. סמלים אלו שולבו יחד עם סמלים של ממד הזמן: "תודה על מיליוני דברים קטנים הנעשים למעני יום יום"; "תודה על שנה שחלפה ושבה עברנו יחד המון חוויות מהנות ומרגשות"; "תודה על שנה מדהימה שבה עטפת את בנו בהמון חום ואהבה"; "תמיד רואה את הטוב בליווי חיוך, אוזן קשבת, אכפתיות והמון אהבה". סמל האהבה התבטא גם באיורי לבבות שעיטרו מכתבים

רבים (למשל, איור 2). סמלי הכמות נקשרו גם לרגש התודה שמבקשים ההורים להעניק לגננות: "המון תודה על מה שאת"; "אינספור תודות על היותך גננת נדירה".

### סמלים של ממד הגוף

חלק גדול מהמכתבים הכילו סמלים בזיקה לגוף האדם. סמלים אלו התבטאו באזכור איברי הגוף, רגשות ותכונות אישיותיות ומקצועיות. מן המכתבים עולה שסמלי הגוף עשויים לבטא את תפיסות ההורים את תפקיד הגננת בזיקה לעצם היותה מקור לתמיכה רגשית הן לילדים הן להורים. האיברים שאוזכרו בהקשר זה הם: "לב", "ידיים", "פנים", "חיור (פה)" ו"אוזן". גוף הגננת תואר בזיקה ישירה לדמותה הפרופסיונלית, למשל, "אשת חינוך נפלאה בכל רמ"ח איברים", או למשל במטפורה: "גננת שהיא לב אחד גדול ואוהב".

האיבר "לב" הוא אחד הסמלים הטקסטואליים והוויזואליים השכיחים ביותר במכתבי התודה (ראו איור 2, איור 3, איור 4 ואיור 6). הלב התבטא במכתבים בזיקה למאפיינים אישיים של הגננת, כמו למשל, "וגם אם השתוללתי וגרמתי לכעסים תמיד אזכור את טוב ליבך והרבה חיובים"; "לב רחב", ולמאפיינים מקצועיים "אנו רוצים לומר לך תודה ולהביע הערכה על תשומת הלב האישית והחמה"; "לוקחת ללב כל פרט קטן, שוחקת עצמך ביגע ועמל כי לפחות משלמות לא הסכנת". מאפיינים אלו נטו להיות שזורים זה בזה: "תודה על נדיבות וטוב הלב, תודה על יחס חם ואוהב".

הלב נקשר גם למאפייני ההורים בזיקה לפרידה מן הגננת: "הינה אנחנו לפני פרידה והלב מחסיר לו פעימה". במובן זה, ייתכן שהזיקה של הלב היא לחשש של ההורים מן הפרידה ובכך ייתכן שהוא מסמל את שביעות הרצון מהגננת והאמון בה. האמון בזיקה ללב התבטא גם בתחושת הקרבה של ההורים לגננת והתמיכה שהעניקה להם: "לך תמיד סיפרתי על רחשי הלב מה טוב מה רע ועל מה כואב הלב". הלב נקשר גם לאפיון עומק התודה שמביעים ההורים והילדים כלפי הגננת: "מברכים אנו אותך מעומק הלב"; "מברכים מכל הלב"; "שולחים תודה מלב חם". במכתב אחד תוארה הצלחת הגננת בזיקה לילדים כך: "הצלחת להיכנס ללב של כל הילדים בגן".

הסמל "ידיים" היה גם הוא רווח במכתבי התודה הן בטקסט הן באיורים (ראו למשל, איור 6 ואיור 7). הידיים נקשרו גם להענקת חום ואהבה לילדים וגם מסמלות יצירת קשר עם ההורים. במכתבים רבים רגשות תוארו בהתמזגות של הילדים וההורים יחד לכדי דמות אחת, לדוגמה: "עוד ביום הראשון הבנו מיד שהגענו לגן קסום ומיוחד, את קיבלת אותנו בידיים פתוחות ובחיוך רב". הידיים מסמלות גם מקצועיות ואמון בגננת, לדוגמה: "כשביתנו נכנסה לגן היו קצת חששות, אך האמנו שכאן יטפלו בה בידיים טובות". סמל הידיים התבטא גם בזיקה למעשים כמו "חיבוק", "ליטוף" ו"עיטוף". פעולות אלו עשויות לבטא את תפיסת ההורים את תפקיד הגננת כמספקת מגע פיזי, רגשי ומגוון לילדים כשהם אינם נמצאים בקרבת ההורים וכך אוזכר במכתבים רבים: "ידיים מחבקות"; "ידייך המלטפות"; "ידיים עוטפות"; "ידיים מלטפות, מרגיעות ומנחמות". רעיון זה מתבטא גם באחת המטפורות שתיארה את הגננת "כקרן שמש מלטפת ומאירה".

גם האיברים פנים ואוזן אוזכרו בחלק מן המכתבים. פנים וגם פעולות הקשורות אליהן כמו "חיוך" (בזיקה להורים וילדים) ו"נשיקה" (רק בזיקה לילדים) מסמלות את תפיסת הגננת כמעניקה אהבה וקבלה לילדים ולהורים. הפנים מסמלות מאפיינים אישיותיים של דמות שמחה ואופטימית היוצרת אינטראקציה חיובית עם ההורים והילדים: "פנים מאירות"; "תמיד מחייכת ושמחה"; "מעלה חיוך אצל כל מי שפוגש בך". חיוך נקשר גם לתפיסה של הצלחת הגננת במילוי תפקידה כאמונה על שמחת הילדים וחיזוק הקרבה בינה לבינם. בהקשר זה ממד הזמן נמצא בזיקה ישירה לממד הגוף: "כל בוקר נכנס בננו בחיוך רחב לגן"; "ביתנו שמחה, מחייכת וצוחקת בכל רגע ובכל דקה".

"אוזן" נמצאה כמסמלת בעיקר את תפיסת תפקיד הגננת כקשובה לילדים ולהורים ולצורכיהם השונים. תפיסת תפקיד זו מבטאת זיקה בין ממד הגוף וממד הכמות: "נתת לנו ההורים אוזן קשבת והמון תמיכה" ובין ממד הגוף לממד הזמן: "תמיד עם אוזן קשבת לכל אחד מהילדים בגן".

ממד הגוף כולל גם סמלים הנקשרים לרגשות ולתכונות אישיותיות ומקצועיות של הגננת. ייתכן ששכיחות המופעים במכתבים עשויה לרמז על החשיבות שניתנת להם בתפיסת ההורים את

תפקיד הגננת ואת הציפיות ממנה (ראו לוח 2). בהקשר לכך, המופע השכיח ביותר הוא הענקת אהבה לילדים. ממצא זה מתכתב עם שלושת הממדים שהוצגו לעיל (זמן, מרחב וכמות) שכן ההורים מצפים מן הגננת להעניק לילדים "המון אהבה בכל דקה שביתנו נמצאת בגן". התבוננות כוללת על תפיסות התפקיד העולות ממכתבי התודה מצביעה על מקבץ של תכונות אישיותיות חיוביות: מעניקה אהבה, מקשיבה, שמחה ואופטימית, דואגת ומסורה, טובת-לב, נמרצת, רגישה, חכמה, אכפתית וסבלנית. תכונות אלו מלמדות על תפיסת ההורים את תפקיד הגננת כדמות נשגבת, או כפי שתואר גם בממד המרחב, מעין דמות אגדית וקוסמית על-אנושית. תפיסות אלו של הגננת התבטאו בסופרלטיבים, כמו למשל, "גננת מופלאה, אין כמוך בכל העולם"; "גננת קסומה"; "גננת נדירה"; "גננת מספר אחת"; "גננת יחידה ומיוחדת במינה". מן המכתבים נחשף גם מקבץ של תכונות מקצועיות: מקשיבה ותומכת בהורים ובילדים, משקיעה בעבודתה, מקדמת למידה, מאפשרת משחק, מטפחת יצירתיות, חשיבה עצמית וחוזקות, מחנכת לערכים ולהרגלים, מנהיגה מובילה, סמכותית ואחראית ומפיקת חגיגות ואירועים. מקבץ זה עשוי ללמד על תפיסות רחבות של ההורים את תפקיד הגננת ואת מידת האקטיביות האישיותית והמקצועית המיוחסת לה. באופן מפתיע, התכונות מנהיגותיות, סמכותיות ואחריות כמעט שאינן מוזכרות במכתבים. ייתכן שאי-שכיחות מופעים אלו קשור לאופי המכתבים ולרצון של ההורים להודות לגננת על היבטים אישיים ורגשיים יותר הקשורים לעבודתה ופחות על היבטים פורמליים, כמו אחריות וניהול צוות.

ייתכן שהסמלים הנחשפים מתוך המכתבים והנקשרים לממד הגוף הם בזיקה לתפיסת ההורים את הגננת כשלוחה שלהם במרחב הגן. סמלי הגוף המיוחסים לגננת ולילדים כמו מבטאים יחסים קרובים שבין הורה לילדו. בהקשר לכך, הגננת מתוארת כמעניקה חום, מחבקת, מנשקת, עוטפת. סמלים אלו, בדומה לקישוטים המלווים את המכתבים (ראו איור 6 ואיור 7) ולמטפורות מעולם ההורות שאוזכרו בחלק מן המכתבים מסמלים יחס אימהי המתבטא באהבה, במסירות ובדאגה לילדים. משכך, ייתכן שבתפיסות ההורים המשמעותיות הנלוות לתפקיד אימהי, מושלכות על תפיסתם את תפקיד הגננת ואת הציפיות ממנה. מעניין ההיבט המגדרי העולה בהקשר זה. אומנם, ההתייחסות לאיברי הגוף היא אנדרוגינית, אך עדיין נמצא

ביטוי במכתבים לתפיסת האם כמקור המרכזי לדאגה ולהענקת אהבה לילדים "אנו מבקשים להודות לך על המסירות, על היחס האימהי, ההקשבה, המקצועיות, התכנים האיכותיים, ההנאה והכי חשוב שסוף סוף הרגשנו שביתנו בידיים טובות" (ראו איור 6 ואיור 7). ההיבט המגדרי משתקף גם בהיבטים הוויזואליים של המכתבים בבחירת הצבעים ורוד, אדום וסגול ובאיורי הלבבות והפרחים (ראו איור 1 ואיור 2).

## **המשמעויות שמעניקות גננות למכתבי הכרת התודה ולזיקתם לקשר שלהן עם ההורים**

### **בין סיפוק לבין ספקנות**

#### **לשמור או לא לשמור**

כל הגננות שהשתתפו במחקר שמרו על מכתבי הכרת התודה שקיבלו מהורים לאורך השנים. אך ראוי לציין, שגננות אחדות בלבד שאלוהן נערכה פנייה כחלק מהליך איסוף הנתונים טענו שהן אינן שומרות את המכתבים. הגורמים לכך היו בעיקר אינסטרומנטליים, כמו למשל: "אני מקבלת כל כך הרבה מכתבים משנה לשנה, שפשוט אין לי מקום לאחסן את כולם". גורם אחר מינורי לא־שמירת המכתבים נקשר לתפיסת הגננת את מוקד תפקידה ואת מהותו: "האמת היא שמכתבי התודה לא יוצרים אצלי תחושה כזו של צורך לשמור עליהם. הם מחממים את הלב כשאני מקבלת אותם, אבל לא מעבר לכך. בעיניי, העבודה עם הילדים בכל יום היא החשובה והמשמעותית באמת".

הגורמים שתיארו הגננות לשמירה על מכתבי הכרת התודה לאורך שנים התייחסו לשתי קטגוריות מרכזיות: מזכרת וזיכרונות וסיפוק רגשי ומקצועי. להלן מפורטות קטגוריות אלו.

#### **מזכרת וזיכרונות**

כל הגננות טענו שהן שומרות את מכתבי התודה שכן הם מהווים להן מזכרת וזיכרונות מההורים ומהילדים: "אני שומרת את מכתבי התודה האלו כי הם מזכרת מההורים והילדים שעברו וחונכו תחת ידי"; "המכתבים מייצגים בעיניי את הזיכרונות של השנים השונות, של הילדים והמשפחות הרבות שהייתי חלק מחייהם".

### סיפוק רגשי ומקצועי

אחת-עשרה גננות הדגישו שהן שומרות את המכתבים כי הם משקפים להן את מסירותן המקצועית ואת השפעתן על חינוך הילדים. שיקוף זה ממלא אותן בסיפוק רגשי ומקצועי: "המכתבים ממלאים אותי בתחושה טובה ומרגשים אותי מאוד. הם נותנים לי הרגשה של סיפוק רב מהעבודה שלי".

שתי גננות התייחסו לכוח הטמון במכתבים לחיזוק תפיסות של מסוגלות עצמית: "אני רואה במכתבים האלו דרך להעריך את עצמי באופן בריא וחיובי. הם מאפשרים לי להכיר בהישגים שלי בעבודה ולחוש סיפוק וגאווה. בזמנים מאתגרים אני נוטה לחזור ולעיין בהם כדי לשאוב כוחות"; "המכתבים האלו מעלים בי את המחשבה שיכול להיות שאני באמת יכולה להשפיע. זו תחושה שמצמיחה אותי".

### ספקנות

ראוי לציין ששלוש גננות ביטאו תחושות של ספקנות ביחס למכתבים. תחושות אלו התייחסו בעיקר למניעים לכתיבת המכתבים: "אני תמיד חוששת שחלק מההורים כותבים מילים מחמיאות רק מפני שהם חושבים שזה מה שאני רוצה לשמוע. מילים כמו 'אין עלייך', 'את ככה וככה', מצפים אולי שאתן לילדים שלהם יותר תשומת לב מאחרים"; לפעמים יש תחושה שהמכתבים לא כנים לגמרי והערכה מעורבת בניואנסים אחרים. שהורים רוצים שאתן במיוחד לילד שלהם יותר תשומת לב או שהם יודעים שהקשר איתי נמשך כי אחיו של הילד ייכנס גם כן לגן".

גננת אחת התייחסה אל אי-הנוחות שמכתבי הכרת תודה מעוררים בה והדגישה את החשיבות של הערכה רפלקטיבית על פני הערכת ההורים במכתבים: "מצד אחד זה מחמיא, אבל מצד שני אני חושבת שיש במכתבים משהו מנופח ושאני לא צריכה לעוף על עצמי עכשיו. אני מעדיפה להעריך את עבודתי מתוך קול פנימי ביקורתי של עצמי ולא מתוך קול חיצוני".

## תרומת המכתבים לקשר עם ההורים

### תפיסת הציפיות של ההורים

כל הגננות טענו שהמכתבים מדגישים שההורים תופסים אותן כדמות משמעותית בחיי הילדים. אולם, בניגוד לעולה מן המכתבים, הן טענו שההורים תופסים שהוראה איכותית היא המרכזית ורק לאחריה מתן תמיכה רגשית: "המכתבים מראים שההורים רואים בי דמות חינוכית שנותנת טיפול מסור וערכי לילדיהם ומקדמת את הצמיחה שלהם בתחומים פדגוגיים שונים"; "ההורים מזהים שאני מספקת את הדברים שהם מצפים ממני – טיפוח למידה, חום והשקעה בילדים"; "ההורים מצפים שאטפח את אישיות הילד מבחינה רגשית, מוטורית וקוגניטיבית. תמיד מדברים על להכין לבית הספר, תלמדי אותיות, שהילדים ידעו כבר לקרוא".

רק שלוש גננות טענו שהמכתבים מראים שההורים נותנים חשיבות רבה יותר להיבטים הרגשיים בתפקידן: "רואים במכתבים שלהורים חשוב שהילדים קיבלו מענה רגשי. הם מתייחסים לחום ולאהבה שאני מעניקה וזה נכון. אצלי זה במקום הראשון לפני אותיות ולפני מספרים".

### קרבה, אמון, שותפות והדדיות

כל הגננות הדגישו שהמכתבים ממלאים אותן ברגשות חיוביים כי הם מעידים על יצירת קשר של אמון בינם לבין ההורים: "המכתבים האלו הם לא רק מחמאות חולפות. הם מייצגים את הקשר הקרוב שנוצר ביני לבין ההורים. המכתב הוא סימן לאמון שהתפתח ביני להורים במהלך השנה"; "מכתב תודה זה לדעת שהצלחתי להגיע להורים. תודה אומרת לי שהצלחתי להגיע אליהם"; "ההורים כותבים שהילדים מגיעים בשמחה לגן ואין עניין או בכי בבוקר. זה סימן שטוב להם בגן ושאיני כנראה יודעת מה אני עושה ושהם יכולים לסמוך עליי".

הבעת האמון נתפסה על ידי הגננות כתקשורת חיובית המקדמת קרבה ופתיחות המובילה לשיתוף פעולה בין שני הצדדים: "אני חושבת שהכרת התודה מלמדת על כך שיש אמון כי יש תקשורת פתוחה בינינו. יש פתיחות והדדיות ורצון לשתף פעולה כדי לתמוך בילדים בצורה הטובה ביותר".

### היקפים, השקעה, אישור, הכרה והערכה

חמש גגנות התייחסו להיקף המכתבים כביטוי למידת ההשקעה של ההורה במכתב עצמו. מכתבים ארוכים המפרטים ומזכירים פעילויות ספציפיות שנעשו בגן לאורך השנה תוארו על ידי הגגנות כמשקפים את המודעות של ההורים להשקעה של הגגנות ואת ההערכה שלהם לעבודתה של הגגנות: "קיבלתי מכתבי תודה כלליים כאלה כמו 'קיץ נעים וניפגש בים', אבל המכתבים הארוכים יותר משמעותיים מבחינתי. המכתבים שבהם ההורים נכנסים לעומק ומביאים דוגמאות ומאוד מפרטים. מכתבים כאלה נותנים לי הרגשה מאוד טובה כי ההורים מעריכים את ההשקעה שלי";

יש הורים שכותבים מכתב כדי לצאת ידי חובה או כי זה מקובל או כי הגגנות עשתה משהו אז המכתב הזה פחות משמעותי. אבל אם אימא יושבת ומטריחה את עצמה, יושבת ומקדישה לזה זמן וכותבת על דברים שהיו בגן ומנסחת את זה, יש לזה יותר משמעות. זה תמיד מנוסח יותר טוב, יש בזה חשיבה מעמיקה ולא משהו שאומרים ספונטני ובשליפה. במכתב כזה ההורים באמת עושים התבוננות במה שעשיתי במשך השנה, יורדים לפרטים, זו התרשמות יותר נכונה מהעבודה שלי ולא סתם לצאת ידי חובה.

הגגנות תיארו את האופן שבו המכתבים תורמים לקשר שלהן עם ההורים משום שהם מעידים על ההכרה של האחרונים בעבודתן המאומצת ובהשקעה הרבה בילדים: "כשאני מקבלת את המכתבים אני רואה בזה הרבה משמעות לנתינה שלי ולהשקעה שלי. זה כאילו ההורים מחזירים לי תודה וכבוד והערכה"; "אם לומר את האמת, אם לא הייתי מקבלת מכתב בשנה מסוימת, הייתי אומרת לעצמי 'מה, ההורים לא יודעים להודות על מה שעושים לילדים שלהם?' מצב כזה היה ממש כואב לי כי העבודה קשה ומגיעה התודה".

הכרה זו של ההורים בהשקעה של הגגנות תוארה כתורמת לרצון של הגגנות לשתף פעולה עם ההורים: "כשאני קוראת את המכתבים אני מרגישה שההורים באמת רואים את המאמצים שלי. זה מחמם לי את הלב ומגביר בי את הרצון להמשיך לשתף את ההורים בעשייה בגן".

שש גננות התייחסו לכך שמכתבי התודה עזרו להן להכיר בכך שההורים מקבלים ומעריכים את גישות ההוראה שלהן ואת בחירותיהן הקוריקולריות: "במכתבי התודה מזכירים ההורים חגיגות שנערכו וגם פעילויות לימודיות אחרות. זה מראה שההורים יודעים להעריך את המקצועיות שלי ואת הבחירות הפדגוגיות שאני עושה"; "ההורים כותבים על החוויות של הילדים בגן ובאמת הדגשתי תמיד שהלמידה אצלי בגן היא בדרך חווייתית. גם הכנה לבית ספר, אבל במקביל שהילד בא לגן ויכול ליהנות. הכול תמיד בדרך של משחק ושל חוויות של התנסות משמעותית".

### **מוטיבציה**

שתיים עשרה גננות טענו שהן רואות במכתבים את מידת ההערכה של ההורים כלפי עבודתן המאומצת. הכרה זו מצד ההורים תוארה כמגבירה את המוטיבציה להמשיך להשקיע בעבודתן: "המכתבים מראים לי שהעבודה הקשה שלי נוגעת בחייהם של הילדים וההורים ושהיא משמעותית להם. זה נותן לי כוח להמשיך ולהשקיע".

ארבע גננות טענו שקבלת מכתבים וקריאתם מחזקת אצלן את הרצון להמשיך ולהשתפר כל הזמן בעבודתן: "מכתבי התודה גורמים לי ליותר ציפיות מעצמי להמשיך העבודה ולשמירה על המקצועיות שלי. גם כשהילדים כבר עזבו את הגן חשוב לי לראות מה העריכו ועל מה מודים לי כדי לשמר את החלקים האלה ולשפר אותם"; "הורים טורחים ומודים לי במכתב ואני חושבת שאסור לי לבייש את עצמי הלאה".

### **דיון**

הבנת האופן שבו הורים תופסים את תפקיד הגננת היא נדבך חשוב לטיוב הקשר שבין גננות להורים. קשר זה נמצא חשוב להתפתחות הילדים (Epstein, 1995; Tan et al., 2020) ולרווחתם של ההורים ושל הגננות (Biberman-Shalev et al., 2023; Loughran, 2008). המחקר הנוכחי בחן את תפיסות ההורים את תפקיד הגננת ואת הציפיות ממנה כפי שאלו משתקפות מתוך מכתבי הכרת תודה שהעניקו הורים לגננות. על אף שכיחות התופעה של הענקת מכתבי תודה לצוותי חינוך נראה שהיא טרם נחקרה עד כה. תוך אימוץ פרדיגמה סוציולוגית של אינטראקציה סימבולית (Collins, 1989), ביקש המחקר להתחקות אחר

הסמלים והמשמעויות העולים מן המכתבים ביחס לתפיסת תפקיד הגננת. כמו כן, ביקש המחקר לבחון את המשמעויות שמעניקות הגננות למכתבי התודה ואת זיקתם לעיצוב הקשר בין לבין ההורים.

מבט כללי על הסמלים הנחשפים מן המכתבים מלמד על מגוון של תכונות אישיות ומקצועיות של הגננת הנתפסות על ידי ההורים כמוערכות או כמצופות. התכונות האישיותיות בסדר שכיחות מופע יורד הן: שמחה ואופטימיות, מסורה, טובת־לב, נמרצת ומלהיבה, רגישה, חכמה, אכפתית וסבלנית. התכונות המקצועיות בסדר שכיחות יורד הן: מעניקה אהבה, מקשיבה (לילדים ולהורים), מעניקה יחס אישי (לילדים ולהורים), שומרת על קשר (הורים), משקיענית ומסורה לעבודה, מקדמת את ההתפתחות של הילדים לפי צורכיהם, מייצרת אווירה טובה בגן, בעלת ידע פדגוגי מקצועי, מטפחת יצירתיות וחוזקות, מחנכת לערכים, מנהיגה ומפיקת חגיגות. במובן זה, התבוננות על תפיסות התפקיד של הגננת בזיקה לתכונותיה מלמדת על תפיסת הגננת כדמות על־אנושית או קוסמית־אגדית. התייחסות של אנשי חינוך אל תפיסתם כדמויות קוסמיות כול־יכולות נמצאה גם מחקרים ביוון (Mogli et al., 2020) ובהונג קונג (Ling, 2003). במחקר שנערך בקרב גננות בקרואטיה (Vorkapić, 2012) נמצא שהגננות תיארו את עצמן כבעלות תכונות אישיות ומקצועיות חיוביות באופן הבא: (א) בסולם המוחצנות: חברותיות, פעילות, נועזות, דברניות, אופטימיות, ובעלות לב חם; (ב) בסולם נעימות: רכות לב, בעלות מזג טוב, עוזרות, סולחות, פתוחות, ישרות וכנות; (ג) בסולם מצפוניות: מאורגנות, אמינות, בטוחות בעצמן, בעלות משמעת עצמית, דייקניות, קפדניות, מסודרות, מנומסות, מתחשבות, שאפתניות, מחויבות ומתמידות; (ד) בסולם הנירוטיות: רגועות, נינוחות, לא רגשניות מדי, חסינות, בטוחות בעצמן ומרוצות מעצמן; (ה) בסולם האינטלקט: סקרניות, בעלות תחומי עניין רחבים, אינטליגנטיות, יצירתיות, תפעוליות, בעלות דמיון ולא קונבנציונליות. בהקשר לכך, ייתכן שתפיסות עצמיות חיוביות של הגננות מאפשרות להן להתמיד במקצוע שנתפס על ידי שני הצדדים כמקצוע קשה (Vorkapić, 2012). במחקר הנוכחי נמצא שמכתבי הכרת התודה המוקירים ומעריכים את השקעתה הרבה של הגננת בעבודתה ומצביעים על תכונותיה האישיות והמקצועיות המוערכות עשויים לתרום לתפיסת

המסוגלות העצמית החיובית של הגננת ולמוטיבציה שלה להמשיך להשקיע על אף העבודה המלחיצה והקשה (Wiltshire, 2024). כלומר, הממצאים תומכים בתיאוריה של אלגו (Algoe et al., 2016), שלפיה הכרת תודה מאותתת לשני הצדדים על הערכת הקשר ביניהם. כמו כן, הממצאים תומכים בכך שהכרת תודה מקדמת מוטיבציה ושימור דפוסי התנהגות רצויים (Chaudhry & Loewenstein, 2019).

במחקר הנוכחי נחשף שתפיסות ההורים את תפקיד הגננת כמעניקה אהבה לילדים וכאדם שמח ואופטימי הן בין תכונותיה האישיותיות והמקצועיות החשובות ביותר. ממצאים דומים עלו גם במחקר אחר שנערך בישראל (גילת, 2017). תכונות אלו מאפיינות את הגישה הפדגוגית – אתיקה של דאגה אכפתית (caring) (Noddings, 1984; 1995). לפי גישה זו התפתחות קוגניטיבית ומוסרית של ילדים נעשית בד בבד עם תמיכה רגשית מבוססת דאגה, אהבה וטיפול כשהקו המנחה של אנשי החינוך הוא הצרכים הייחודיים של הילדים. לעומת זאת, במחקר שנערך בסרביה מקצועיותה של הגננת דורגה על ידי הורים במקום הראשון, בעוד הענקת אהבה הייתה ציפייה שנייה בסדר החשיבות (Malovic & Malovic, 2017). ייתכן שמשתמע מכך, שתפיסת החשיבות של מרכיבים שונים בתפקיד הגננת עשויה להיות גנרית, אולם גם להשתנות בהקשרים שונים. תפיסת הגננת כמעניקה אהבה וכאדם שמח מתבטאת באופן משלים בהדהוד תכונות אלו אצל הילדים. במילים אחרות, מן המכתבים עולה שהצלחת הגננת במילוי תפקידה מתבטאת באהבה שחשים הילדים וההורים כלפיה ובשמחת הילדים בזמן שהייתם בגן (Malovic & Malovic, 2017).

הראיונות עם הגננות העידו שהן מודעות לחשיבות שמייחסים ההורים להענקת אהבה לילדים, אך רובן עדיין החזיקו בתפיסה שההורים מייחסים חשיבות רבה יותר למילוי תפקידן בזיקה לקידום למידה. פער תפיסתי זה נמצא גם במחקרים אחרים (גילת, 2017; Sverdlov & Aram, 2016). לפיכך, יש להמשיך ולחקור את האופן שבו אפשר לצמצם פער תפיסתי זה. ייתכן שיצירת מרחב לשיח משותף בין גננות תוך עיון במכתבי הכרת התודה יכול להעצים גננות ובד בבד לחדד אצלן את תפיסות ההורים ואת ציפיותיהם. מרחב כזה יכול להיות פיזי או וירטואלי. לדוגמה, במחקרה של לינץ' (Lynch, 2015) מתואר שפורום אינטרנטי ציבורי שימש

לגננות בארצות הברית מרחב לדיון משותף על הלחץ להתמקד במטרות לימודיות. במחקר אחר שנערך בסין נמצא שפורום וירטואלי שימש לגננות מרחב להתדיין על תפקיד ההורים בחינוך הילדים (Guo & Kilderry, 2018).

הממצאים מלמדים על כך שהסמלים המילוליים והוויזואליים של תפיסת תפקידה של הגננת העולים ממכתבי הכרת התודה מבטאים ארבעה ממדים: זמן, מרחב, כמות וגוף. ארבעת הממדים שזורים זה בזה. לדוגמה, הסמל "השקעה" בתפיסת תפקידה של הגננת חוצה את ארבעת הממדים באופן הבא: השקעת הזמן של הגננת בעבודתה (ממד הזמן), השקעת הגננת בעיצוב סביבת הגן (ממד המרחב), תיאור השקעת הגננת בהיקפים גדולים (ממד הכמות) והשקעה כתכונה מקצועית של הגננת (ממד הגוף). הסמלים המילוליים קיבלו ביטוי משלים גם במופעים הוויזואליים המעטרים את המכתבים. לדוגמה, "לב" מסמל את תפיסת תפקיד הגננת כמעניקה אהבה, דאגה וחום וכאדם אכפתי וטוב-לב. סמל זה קיבל ביטוי באיורי הלבבות שרווחו במכתבים רבים. "ידיים" מסמלות גם כן את תפיסת הגננת כמעניקה אהבה וטיפול בילדים והוא התבטא באיורי ידיים בחלק מהמכתבים. תפקיד הגננת כמצמיחה ומטפחת את ההתפתחות של הילדים קיבל חיזוק בתיאור מטפורי של הגננת והילדים (שמש מאירה בגן של פרחים, אימא מסורה) ובעיטור מכתבים רבים בפרחים. ממצאים דומים עלו מניתוח מטפורות של תפיסת תפקידה של המורה בקרב סטודנטים להוראה בטורקיה (Saban et al., 2007) וגם במחקרן של כספי ואחרות (2019). החוקרות הצביעו על ארבעה מאפייני תפקיד בולטים במטפורות של המורות לעתיד: (א) תמיכה רגשית בדגש על הענקת חום, אהבה ויחס סבלני לילדים בזיקה למטפורה של אימהות; (ב) הקניית ידע בזיקה למטפורה של טיפוח גן פרחים; (ג) הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים (חברות) בזיקה למטפורה של מורת דרך; (ד) נוכחות פיזית בזיקה למטפורה של שמרטפות. החוקרות מצאו שתפיסות תפקיד אלו היו דינמיות וקיבלו חשיבות שונה לאורך שנת ההכשרה הראשונה.

ראוי לציין, שמאפייני המכתבים והסמלים המילוליים והוויזואליים שהם מכילים עשויים להתפרש כנושאים אופי מגדרי נשי. אומנם רוב המכתבים נכתבו על ידי זוג הורים, אך מסד הנתונים לא כלל מכתבים שנכתבו על ידי אבות בלבד, אלא רק על ידי אימהות. ייתכן שמאפיין

זה עשוי לשקף חלוקת תפקידים מגדרית מסורתית בכל הנוגע למעורבות ההורים בגן (Folkman Gleditsch & Pedersen, 2017). נוסף על כך, מרבית המכתבים היו מעוטרים בפרחים ולבבות בעיקר במנעד הצבעים אדום, ורוד וסגול. בספרות המחקר מתוארים צבעים אלו בזיקה לזיהוי מגדרי-סטריאוטיפי המסמל נשיות ורומנטיקה בתרבויות שונות (Bonnardel et al., 2018). איורים של פרחים עשויים לבטא, מצד אחד, התפתחות וצמיחה של הילדים, אך מצד שני, הם גם סמלים מגדריים-סטריאוטיפיים בזיקה לנשיות, לאהבה ולרומנטיקה (Webster, 2012). מכתבים אחדים בלבד קושטו באיורים של חיות או משחקים העשויים לסמל את עולם הילדים (Baxter, 2022). היבט זה מחזק את הפרשנות שהמכתבים מעצבים קשר שבין הורים לילדים תוך שהם משתקפים דפוסים מסורתיים של חלוקת תפקידים מגדרית (סבג וביברמן-שלו, 2014). היבט מגדרי זה עשוי להשתקף גם במטפורות של תפיסת תפקידה של הגננת כמעניקה אהבה ויחס אימהי לילדים (Casey, 1990; Kim & Reifel, 2010). ראוי שמחקרי המשך יתייחסו לבחינה של תפיסות מגדריות בתפיסת תפקיד הגננת (Acker, 1995; Fincham, 2021; Sabbe & Aelterman, 2007).

בהלימה לתיאוריה של אלגו (Algoe, 2012), העוסקת בהשפעות של הכרת התודה על מכיר התודה ועל מקבל התודה, ממצאי המחקר חשפו שלמכתבי התודה עשויה להיות תרומה משמעותית לקידום קשר מיטבי בין הגננת לבין הורים. הגננות ראו במכתבים הכרה והערכה של ההורים בכל הנוגע להשקעתן בילדים ובעבודתן בכלל. היקף המכתבים בזיקה למידת פירוט הפעילויות השונות בגן תואר על ידי חלק מהגננות כמשקף בצורה טובה ומהימנה יותר את ההערכה של ההורים. מכתבים מפורטים נתפסו ככנים יותר. הגננות טענו שהמכתבים משקפים להן מה חושבים ההורים על עשייתן בגן ולכן הם עוזרים להן ללמוד מה כדאי לשמר בדפוסי עשייתן. המכתבים נתפסו על ידי הגננות גם כתורמים לסיפוק רגשי ומקצועי ולמוטיבציה שלהן להמשיך להשקיע בעבודתן ולשתף פעולה עם ההורים. נוסף על כך, הגננות ראו במכתבים אמצעי המשקף להן את מידת הקרבה והאמון שנוצרו ביניהן לבין ההורים. נמצא שהכרת תודה היא התנהגות המבטאת אמון (Chaudhry & Loewenstein, 2019). הגננות

תיארו את יחסי האמון כחשובים ביותר וכבסיס אקוטי לקידום שיתוף הפעולה שלהן עם ההורים (Biberman-Shalev et al., 2023).

מסקנתו המרכזית של המחקר הנוכחי היא שלתופעה החברתית-התרבותית של הענקת מכתב הכרת תודה לגננת ישנן תרומות חשובות לעיצוב הקשר שבין ההורים לגננות ולחיזוק שיתוף הפעולה בין שני הצדדים. נראה שהמכתבים מכילים סמלים מוסכמים של תפקיד הגננת ושל הציפיות ממנה. הכרת הגננות בסמלים אלו מעודדת ומחזקת אותן ומהווה מנוף לביסוס האמון והשותפות ביניהן לבין ההורים ומחזקת את המוטיבציה שלהן להמשיך ולהשקיע בעבודתן. הגננות עשויות לראות במכתבים כלי לשימור חוזקותיהן כפי שאלו נתפסות בידי ההורים, לשקף להן את ציפיות ההורים ולנהל משא ומתן מושכל סביב ציפיות אלו.

המחקר הנוכחי אינו חף ממגבלות. מגבלה ראשונה היא אקולוגית משום שהמכתבים נאספו מגננות המלמדות בגני חובה ביישוב יהודי-עירוני שמאפייניו הסוציאקונומיים בינוניים-גבוהים. לכן, היכולת להחיל את הממצאים על מגזרים אחרים מוגבלת ומשאירה מקום למחקרי המשך לאסוף ולנתח מכתבים שהוענקו לגננות הפעולות במגזרים חברתיים וסוציאקונומיים אחרים. מגבלה שנייה היא שהמכתבים נבחרו על ידי הגננות, דבר העלול ליצור הטיה בנתונים. כמו כן, המכתבים מכילים רק מסרים חיוביים ולכן אינם מציגים פן ביקורתי המאפשר לקבל תמונה נוספת על תפיסות ההורים את תפקיד הגננת. מגבלה שלישית נוגעת לשיוך המגדרי של הגננות שכולן נשים. ייתכן שמכתבים שקיבלו גננים יכולו מסרים או סמלים אחרים. המחקר הנוכחי גם לא הכיל מכתבים שנכתבו רק על ידי אבות. קיימת עדות אמפירית לכך שהציפיות לגבי תפקידה של הגננת והתפיסות לגבי תפקידה עשויות להיות מושפעות מהשיוך המגדרי של ההורה (גילת ואחרים, 2017; Kakia et al., 2016; Fridani, 2021), לכן, מומלץ שיבוצע מחקר המשך, שיבחן את תפיסות התפקיד בזיקה מגדרית. מגבלה אחרונה קשורה לכך שלא נערכו ראיונות עם ההורים כותבי המכתבים. חשיפת המשמעויות של המכתבים כפי שהן עולות מן ההורים עשויה להציג תמונה שלמה יותר של התופעה. במחקר המשך אפשר לבחון את המשמעויות שמעניקים הורים לכתובת מכתבי התודה. ייתכן שמשמעויות אלו קשורות לא רק להיבט רגשי של הכרת תודה, אלא גם להיבט מוסרי (Morgan et al., 2017).

השלכות המחקר הנוכחי נקשרות לקידום קשר מיטבי שבין הורים לגננות. נראה שלמכתבי הכרת התודה שמעניקים ההורים לגננות יש משמעות רגשית ומקצועית חשובה מבחינת הגננות וכדאי לשמר תופעה תרבותית-חברתית חיובית זו באמצעות חינוך להכרת תודה ביחסים שבין האדם לחברו. חינוך של הכרת תודה ראוי שיתחיל כבר בגיל הגן והוא עשוי להיות בזיקה לפדגוגיות הומניסטיות של צדק ומוסר ולגישות פדגוגיות המאמצות פרספקטיבה של פסיכולוגיה חיובית (Morgan et al., 2017; Naito & Washizu, 2021). השלכה פרקטית נוספת היא קידום שיח בקרב צוותים חינוכיים סביב מכתבי התודה ובזיקה לתפיסות הורים את תפקיד הגננת. שיח כזה יכול להתקיים במסגרת השתלמויות לגננות וגם במוסדות להכשרת מורים (ביברמן-שלו, בהכנה; Waters & Stokes, 2015). דיון סביב אתגרי הקשר שבין צוותי חינוך והורים כשבמוקד מכתבי תודה המכילים מסרים חיוביים, עשוי להטמיע את התובנה האופטימית שכולם רוצים בטובת כולם ובעיקר בטובת הילדים.

## רשימת מקורות

- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרמר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ביברמן-שלו, ל' (בהכנה). "רגעים מתוקים של משמעות מקצועית" – מתכשרות להוראה קוראות מכתבי תודה שקיבלו גננות מאמנות.
- גילת, י' (2017). היא קנתה אותי באותה אספת הורים: תפיסות הורים את מנהיגות הגננת. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (עמ' 135-152). 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.
- כספי, ר', הוד-שמר, א' ואור, ע' (2019). "גננת זה לא מה שחשבת": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות. *דפים*, 70, 251-270.
- סבג, ק' וביברמן-שלו, ל' (2014). *חינוך, חברה וצדק*. פרדס.

- Acker, S. (1995). Chapter 3: Gender and teachers' work. *Review of Research in Education*, 21(1), 99-162.
- Aksan, N., Kısac, B., Aydın, M., & Demirbukan, S. (2009). Symbolic interaction theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 902-904.
- Algoe, S. B. (2012). Find, remind, and bind: The functions of gratitude in everyday relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 455-469.
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion*, 8(3), 425-429.
- Algoe, S. B., Kurtz, L. E., & Hilaire, N. M. (2016). Putting the "you" in "thank you": Examining other-praising behavior as the active relational ingredient in expressed gratitude. *Social Psychological and Personality Science*, 7(7), 658-666.
- Baxter, J. E. (2022). *The archaeology of childhood*. Rowman & Littlefield.
- Biberman-Shalev, L., Chamo, N., Naar, S., & Gilat, Y. (2023). 'It is an unfair game': The role of capital in framing the relationships between kindergarten teachers and parents. *Early Child Development and Care*, 194(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2243052>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice Hall.
- Bonnardel, V., Beniwal, S., Dubey, N., Pande, M., & Bimler, D. (2018). Gender difference in color preference across cultures: An archetypal pattern modulated by a female cultural stereotype. *Color Research & Application*, 43(2), 209-223.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Brown, C. P., & Barry, D. P. (2020). "Kindergarten isn't fun anymore. Isn't that so sad?": Examining how kindergarten teachers in the US made sense of the changed kindergarten. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103029.
- Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301–320.
- Casimir, G., Tobi, H., & Tamás, P. A. (2022). How to present the analysis of qualitative data within interdisciplinary studies for readers in the life and natural sciences. *Quality & Quantity*, 56(3), 967-984.
- Chan, D. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31, 809–823.
- Chaudhry, S. J., & Loewenstein, G. (2019). Thanking, apologizing, bragging, and blaming: Responsibility exchange theory and the currency of communication. *Psychological Review*, 126(3), 313-344.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage.
- Cohen-Azaria, Y. (2022). Kindergarten teachers' evaluation: Perceptions of the new Israeli multiple domains performance tool. *Quality Assurance in Education*, 30(2), 184-198.

- Collins, R. (1981). On the micro foundations of macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86, 984-1014.
- Collins, R. (1989). Toward a neo-meadian sociology of mind. *Symbolic Interaction*, 12, 1-32.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Dewey, J. (1916/2024). *Democracy and education*. Columbia University Press.
- Ekinci-Vural, D., & Dogan-Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal*, 9(1), 60-68.
- Emmons, R., & Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. In M. Kennon, T. Sheldon, T. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 248-264). Oxford Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Fincham, E. N. (2021). *Confronting the "good" teacher: Reimagining "toddler teacher" through feminist post structural teacher research* [Ed.D. doctoral dissertation, Teachers College] Columbia University.
- Folkman Gleditsch & Pedersen, 2017
- Fridani, L. (2021). Mothers' perspectives and engagements in supporting children's readiness and transition to primary school in Indonesia. *Education 3-13*, 49(7), 809-820.

- Gulliford, L., Morgan, B., & Kristj'ansson, K. (2013). Recent work on the concept of gratitude in philosophy and psychology. *The Journal of Value Inquiry, 47*, 283-317.
- Guo, K., & Kilderry, A. (2018). Teacher accounts of parent involvement in children's education in China. *Teaching and Teacher Education, 69*, 95-103.
- Hedlin, M. (2019). 'They only see their own child': An interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Early Child Development and Care, 189*(11), 1776-1785.
- Herbland, A., Goldberg, M., Garric, N., & Lesieur, O. (2017). Thank you letters from patients in an intensive care unit: From the expression of gratitude to an applied ethic of care. *Intensive and Critical Care Nursing, 43*, 47-54.
- Honig, A. S. (1975). *Parent involvement in early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education, 42*, 58-67.
- Kakia, L., Popov, H. N., & Arani, A. M. (2016). A study of relationships between parents' and teachers' demographic factors and their judgments about children's activities and school readiness in primary schools of Tehran. *International Journal of Comparative Education and Development, 18*(2), 100-119.
- Kikas, E., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lyyra, A. L., Lerkkanen, M. K., & Niilo, A. (2011). Mutual trust between kindergarten teachers and mothers

- and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23-37.
- Kim, M., & Reifel, S. (2010). Child care teaching as women's work: Reflections on experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 229-247.
- Kumar, A., & Epley, N. (2018). Undervaluing gratitude: Expressers misunderstand the consequences of showing appreciation. *Psychological Science*, 29(9), 1423-1435.
- Kurman, J. (2003). Why is self-enhancement low in certain collectivist cultures? An investigation of two competing explanations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 496-510.
- Lawler, E. (2001). An affect theory of social exchange. *American Journal of Sociology*, 107, 321-352.
- Leong, J. L., Chen, S. X., Fung, H. H., Bond, M. H., Siu, N. Y., & Zhu, J. Y. (2020). Is gratitude always beneficial to interpersonal relationships? The interplay of grateful disposition, grateful mood, and grateful expression among married couples. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(1), 64-78.
- 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.
- Ling, L. Y. (2003). What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 19-31.

- Loughran, S. B. (2008). The importance of teacher/parent partnerships: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(8), 35-38.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- Macdonald, K., & Tipton, C. (1993). *Using documents – Researching social life*. Sage.
- Malovic, M., & Malovic, S. (2017). Parents' perspective on the quality of kindergarten. *Research in Pedagogy*, 7(2), 200-220.
- Martikainen, J., & Hakoköngäs, E. (2023). Drawing as a method of researching social representations. *Qualitative Research*, 23(4), 981-999.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., & Bryant, D. (2008). Measures of pre-k quality and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- 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.
- McCullough, M. E., Kimeldorf, M. B., & Cohen, A. D. (2008). An adaptation for altruism: The social causes, social effects, and social evolution of gratitude. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 281-285.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Miron-Shatz, T., Becker, S., Zaromb, F., Mertens, A., & Tsafrir, A. (2017). "A phenomenal person and doctor": Thank you letters to medical care providers. *Interactive Journal of Medical Research*, 6(2), 1-10.

- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). "The teacher is not a magician": Teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. *Personality and Individual Differences*, 107, 179-189.
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Naito, T., & Washizu, N. (2021). Gratitude in education: Three perspectives on the educational significance of gratitude. *Academia Letters*, 4376.  
<https://doi.org/10.20935/al4376>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76, 675-675.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13.
- Olson, M., & Hyson, M. (2005). Supporting teachers, strengthening families Initiative Adds a National Leadership Program for Early Childhood Professionals. *YC Young Children*, 60(1), 44–45.
- Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *The qualitative report*, 19(26), 1-19.

- Park, R. E. (1926). Behind our masks. *Survey Graphic*, 56, 135-145.
- Park, Y., Visserman, M. L., Sisson, N. M., Le, B. M., Stellar, J. E., & Impett, E. A. (2021). How can I thank you? Highlighting the benefactor's responsiveness or costs when expressing gratitude. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 504-523.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball sampling*. Sage.
- Pike, K. L. (1967). Etic and emic standpoints for the description of behavior. In K. L. Pike (Ed.), *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (pp. 37–72). Mouton & Co.
- Romstein, K., Vladović, S., & Žagar, D. (2018). What is kindergarten for? The purpose of early education perceived by preschool children and their parents. In T. Velki, P. Ilieva-Trichkova & E. Topolska (Eds.), *Children's rights in educational settings* (pp. 89-96). Strossmayer University of Osijek.
- Rose, G. (2016) *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. Sage.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139.
- Sabbe, E., & Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521-538.
- Schumann, K., & Ross, M. (2010). Why women apologize more than men: Gender differences in thresholds for perceiving offensive behavior. *Psychological Science*, 21, 1649-1655.
- Silverman, D. (2021). *Doing qualitative research*. Sage.

- Stefan, D. R., Lefdahl-Davis, E. M., Alayan, A. J., Decker, M., Kulwicki, T. M., Parsell, J. S., & Wittwer, J. L. (2021). The impact of gratitude letters and visits on relationships, happiness, well-being, and meaning of graduate students. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 110-126.
- Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent-teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190-1201.
- 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.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.
- Tish, S., Levy, I., Tal, P., & Peleg, A. (2023). Parent-pre-school teacher relations during the COVID-19 pandemic – Promoters and undermining factors. *Pedagogical Research*, 8(1), em0149.
- Toepfer, S., & Walker, K. (2009). Letters of gratitude: Improving well-being through expressive writing. *Journal of Writing Research*, 1(3), 181–198.
- Vorkapić, S. T. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.
- Waters, L., & Stokes, H. (2015). Positive education for school leaders: Exploring the effects of emotion-gratitude and action-gratitude. *The Educational and Developmental Psychologist*, 32(1), 1-22.

- Webster, R. (2012). *Magical symbols of love & romance*. Llewellyn Worldwide.
- Williams, L. A., & Bartlett, M. Y. (2015). Warm thanks: Gratitude expression facilitates social affiliation in new relationships via perceived warmth. *Emotion*, 15(1), 1-10.
- Wiltshire, C. A. (2024). Early childhood education teacher workforce: Stress in relation to identity and choices. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 655-668.
- Wood, A., Froh, J., & Geraghty, A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30, 890–905.