



כתב עת אלקטרוני  
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 11, תשפ"ב-תשפ"ג, 2022

ניתן לקריאה באתר כתב העת  
[https://www.dyellin.ac.il/publications/journal\\_education](https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education)

---

**השתלבותן של גננות חדשות במרחב הפרופסיונלי:  
השוואה בין שני מודלים של ליווי מקצועי**

קטיה רוזנברג, ריבי כרמל, ודפנה המר בודנרו יצרו

---

## תקציר

כמנהלת הגן, נדרשת הגננת לתמוך בין משימות מורכבות ושותפי תפקיד רבים. תוכניות התמחות המשלבות ליווי אישי (גננת חונכת) לצד ליווי קבוצתי (סדנאות התמחות), נועדו לסייע לגננות חדשות להתמודד עם הקשיים בשלב הכניסה לגן. בשנים האחרונות, במטרה לדייק ולשפר את התמיכה במורים החדשים ובגננות, נערכו שינויים בתוכניות הליווי והתמיכה. לצד סדנאות ההתמחות המסורתיות, אומץ מודל חדש של סדנאות המכונות 'חממות חינוכיות'. סדנאות אלה מתקיימות לרוב בתוך כותלי המוסד החינוכי או בסמוך לו (מרכז פסגיה) ותכליתן ליצור שותפות בין המוסד האקדמי לבין המוסדות הקולטים, בתמיכת גורמי המחוז והרשויות המקומיות.

המחקר הנוכחי מבקש לבדוק את תפיסת הגננות החדשות בנוגע להשתלבותן במרחב המקצועי הרחב שבו הן נדרשות לעבוד, קרי, המרחב הפרופסיונלי. בדיקה זו תיערך אגב השוואה בין שני דגמי סדנאות ההתמחות (מדגם 'מסורתי' וחממות חינוכיות) ובזיקה לרכיבי התמיכה שקיבלו הגננות החדשות, המוטיבציה להוראה ותפיסתן באשר למסוגלותן המקצועית. המחקר נערך בשנת תשע"ט בקרב 194 גננות חדשות מחמש מכללות לחינוך בישראל. מהממצאים עולה כי תפיסת ההשתלבות של הגננות החדשות שהשתתפו בחממות גבוהה יותר מתפיסת השתלבותן של הגננות שהשתתפו בסדנאות המסורתיות. שקלול רכיבי התמיכה, המוטיבציה להוראה והמסוגלות המקצועית במודל רב-ממדי מלמד כי כדי שהגננת החדשה תשתלב במסגרת הגן בהצלחה, יש לאפשר לה להשתתף בחממה חינוכית, להמשיך ולחזק את המוטיבציה שלה בכל הנוגע למעמד וביטחון תעסוקתי, ולשפר את יכולתה לשיתופי פעולה עם גורמים מחוץ לגן עצמו. נוסף על כך, תרומתה של הגננת החונכת בחממות נמצאה כגורם מרכזי בשימור והעצמה של גננות חדשות.

## מבוא

השנה הראשונה בהוראה ידועה כקריטית להישארות מורים וגננות במקצוע. אחוז לא מבוטל של מורים וגננות חדשות בוחר לעזוב את המקצוע, כפרט בחמש השנים הראשונות (ארכיב-אלישיב וצימרמן, 2015). במהלך העשורים האחרונים, נעשים בארץ מאמצים לייעל את תהליך הכניסה להוראה של גננות ומורים חדשים, לשפר את תהליכי הסוציאליזציה שלהם ולמנוע נשירה מוקדמת (נאסר אבו-אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011; שוובסקי, גולדנברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2015). מחקרים שעסקו באתגרי הכניסה להוראה בדקו את עולמם של מורים חדשים בבתי הספר (אופנהיימר, משכית וזילברשטרם, 2011; דוניצה, שמידט וזוובסקי, 2015), אך מעטים התמקדו באוכלוסיית הגננות החדשות (גורניק וברכה 2021: פירסטטר, גאדה וליפשיץ, 2021). קיימת הסכמה גורפת כי הגיל הרך הוא תקופת חיים קריטית, שבמהלכה מונחות אבני היסוד להתפתחות הילד (מרשל, 2015). זוהי תקופה חשובה ביותר הן להתפתחות הרגשית וויסות עצמי הן להתפתחות הקוגניטיבית והמוטורית של הילד (פריש, 2012: Erkan & Akyol, 2017; Lee & Berman, 2015). לפיכך, הטיפול והחינוך שהילדים מקבלים בגן משפיעים על תחושת הביטחון שלהם, משמעותיים להמשך דרכם בבית הספר, ואף קובעים את רמת ההישגים האקדמיים שלהם (למעלה).

העבודה בגן הילדים הינה רב-גונית ומורכבת, ודורשת מהגננת להיות מנהלת ומנהיגה חינוכית לצד עיסוק בנושאים ניהוליים ואדמיניסטרטיביים. מלבד הניהול השוטף של תחזוקת הגן, ניהול כספים ומזכירות, היא אחראית על הסייעות ועל עבודת הצוות (יוגב, רוזנטל וכספי, 2020). בו בזמן, במרחב הפרופסיונלי שמחוץ לגן, מקיימת הגננת קשרים רציפים עם הורים ושיתופי פעולה עם גורמים בקהילה ואנשי מקצוע שונים: גננות עמיתות באשכול הגנים, נציגי הפיקוח ונציגי הרשות המקומית. שנת ההתמחות והכניסה למקצוע מועצם אצל הגננות, שלמעשה מנהלות את הגן לבדן (Aizenberg, 2019 & Oplatka). כדי להצליח ולהתמיד במקצוע אשר בחרו, המורים החדשים והגננות החדשות זקוקים לתמיכה. זו מאופיינת בדרך כלל בליווי של גננת או מורה מנוסים, בבית הספר או בגן (חונכות), ובהשתתפות בסדנת ההתמחות במוסד המכשיר (Wang et al., 2008). מחקרים מעידים על תרומה רבה של תוכניות ההתמחות הן לקליטת המתמחים במוסד החינוכי, הן ליכולת התמדתם של הגננות והמורים במקצוע ההוראה (שוובסקי ואח', 2015: פיטרסה ופלד, 2014). בעשור האחרון חלו שינויים בתוכניות הליווי של גננות ומורים חדשים והתמיכה בהם (אופנהיימר, משכית וזילברשטרם, 2011). לצד סדנאות ההתמחות המסורתיות המתקיימות מזה 20 שנה במוסדות להוראה, אומץ מודל חדש של סדנת התמחות המכונה 'חממה חינוכית', שמטרתו לדייק ולשפר את התמיכה במורים ובגננות החדשים.

הנחת היסוד העומדת בבסיס מחקר זה היא שתפקיד הגננת שונה מתפקיד המורה, ועל כן יש לבחון את שלב הכניסה להוראה של הגננות בנפרד מזה של מורים בכתי ספר. כמו כן, לאור מיעוט המחקרים העוסקים בשלב הכניסה להוראה של גננות, מצאנו לנכון להפנות זקקור אל עולמן ולהתייחס במיוחד לאופן שבו הן תופסות את תהליך קליטתן וטיב השתלבותן במרחב הפרופסיונלי. מחקר זה בודק כיצד גננות חדשות תופסות את השתלבותן במרחב הפרופסיונלי, בויקה למסוגלות מקצועית, למוטיבציה להוראה ולתמיכה מקצועית, אגב השוואה בין שני דגמי סדנאות התמחות: סדנת התמחות מסורתית וחממה חינוכית. המחקר מהווה חלק מפרויקט בין-לאומי (2016-2019) Erasmus Proteach) שמטרתו הייתה ליצור חממות חינוכיות לתמיכה במורים וגננות מתחילים. הפרוייקט נתמך בידי תוכנית האיחוד האירופי "ארסמוס פלוס" (+Erasmus).

## רקע תאורטי

### גן הילדים ותפקיד הגננת

הספרות העוסקת בתפקיד הגננת מתארת אותו כתפקיד ייחודי, מגוון ומורכב, שמשפיע ישירות על התפתחותם של הילדים הצעירים בכל תחומי החיים: הלימודי, הקוגניטיבי, החברתי והרגשי (אור, הוד-שמר וכספי, 2019; 2018 Androusou & Tsafos). מחקרים בארץ ובעולם בדקו היבטים שונים בעולמן הייחודי של הגננות. חלקם בדקו את תפישותיהן של גננות באשר לדרכי הוראה ולמידה וכיצד משפיעות הגננות על השתתפותם והתפתחותם של הילדים הצעירים בגן (דן וסימון, 2020). לדוגמא, מחקר פעולה ביוון התמקד בתוכנית לימודים חדשה ואופן יישומה בגני הילדים (Sofou & Tsafos, 2010). מושג הזהות המקצועית של גננות נבדק בין היתר בשל הקשר הישיר הקיים בין זהות מקצועית, מוטיבציה להוראה, פיתוח מקצועי וסיפוק מהעבודה, ובין הישגות במקצוע (Han & Ying, 2016). מחקר בקרב גננות באתונה בחן את תפיסת הזהות המקצועית שלהן על הרצף התעסוקתי בגן (Androusou & Tsafos, 2018) ומחקר אחר התמקד בקשר בין זהות מקצועית, תהליכי קליטה והתפתחות של גננות לאורך שנות עבודתן בגן (Chang-Kredl & Kingsley, 2014).

גן הילדים בישראל מהווה מסגרת חינוכית-לימודית לילדים בגילאי 3-6, שמטרתה לקדם ולעודד את ההתפתחות הכללית של הילד. הגן הוא למעשה 'ארגון קטן' ציבורי-חברתי הקשור בגורמי סביבה רבים (Aizenberg, & Oplatka, 2019; יוגב, רוזנטל וכספי, 2020) הגן נמצא בדרך כלל בשכונות מגורים, לעיתים כחלק מאשכול גנים, וקשור למסגרות חינוכיות נוספות ולרשות המקומית. הגן הוא בדרך כלל יחידת חינוך אוטונומית ומתקיימת בו פעילויות רבות ומגוונות, המספקות לילדים גירויים בהקשרים חברתיים, לימודיים וחינוכיים ומאפשרות להם לרכוש מיומנויות בתחומי ידע שונים.

### המרחב הפרופסיונלי של גננות

בפועל, תפקיד הגננת בישראל מתמקד בשלושה תחומים: פדגוגי, ארגוני/ניהולי ומנהיגותי/שיתופי (אור, הוד-שמר וכספי, 2019). תחומים אלה שזורים זה בזה ומרכיבים את המרחב הפרופסיונלי שבו נדרשת הגננת לעבוד. בתחום הפדגוגי, הגננת היא המחנכת העיקרית האחראית על יישומה של תוכנית הלימודים בגן הלכה למעשה. בתחום הארגוני/ניהולי הגננת אחראית על ארגון הגן וניקיונו, בניית תוכנית העבודה היומית ויישומה, חלוקת התפקידים בינה לבין הצוות (הגננת המשלימה והסייעת), תקציב הגן וההוצאות. בפן המנהיגותי/שיתופי, הגננת אחראית על תחום רחב של שיתופי פעולה עם גורמים מערכתיים ומקצועיים כגון פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, יועצים ומדריכים, וכן עם בעלי תפקיד בעירייה וברשות המקומית, גננות ותיקות וגננות באשכול גנים. נוסף על כך, מקיימת הגננת שיתופי פעולה הדוקים ויום-יומיים עם ההורים (Smith & Sheridan, 2019). לפיכך, עבודת הגננת שונה מעבודת המורה בבית הספר. כאחראית על יחידה מנהלית-עצמאית, הגננת פועלת במרחב פרופסיונלי מורכב ונדרשת להיות מחנכת, מנהיגה ודמות חינוכית מובילה (יוגב, רוזנטל וכספי, 2020).

### מסוגלות מקצועית

לאור תפקידן הייחודי והמורכב, זוהו בזירה המחקרית חמישה מאפיינים של גננות: מסוגלות עצמית אישית ומקצועית

להוראה ולעבודה בגן; כושר קבלת החלטות; אמפטיה ויכולת הקשבה; יציבות רגשית ומוטיבציה; מודעות עצמית (דן וסימון, 2020). מבין מאפיינים אלה, מאפיין חשוב ומרכזי הינו תפיסת המסוגלות העצמית. מאפיין זה מתייחס לעשייה הרחבה של הגננות בגן וקשור לגורמים שונים, ביניהם, סיפוק מקצועי, מוטיבציה, הישגים מקצועיים, התנהגות הילדים ושביעות רצונם, תחושת השייכות בגן (Poulou et al, 2019, 2010). (Skaalvik & Skaalvik, 2010); כנדרה (Bandura, 1997) מצא במחקרו כי רמת תפיסת המסוגלות העצמית של איש חינוך אינה קבועה, אלא תלויה במגוון גורמים, כגון, אופי התחום וטבעה של המשימה. מחקרים עכשוויים אחרים מדווחים כי קידום ידע דיסציפלינרי של מורים וגננות תורם באופן ניכר לתפיסת המסוגלות העצמית שלהם, וכי מורים וגננות המאמינים ביכולתם לממש את יעודם נוטים להיות בעלי רמת הניעה גבוהה, הם פתוחים יותר לרעיונות חדשים, נוטים לאמץ חידושים בהוראה ומתמודדים טוב יותר עם לחצים במקום העבודה (דן וסימון, 2020; Fernández-Molina, M., Castillo, A. B., & 2020). (Fernandez-Berrocal, P. 2019) זאת ועוד, רמות גבוהות של שביעות רצון מהעבודה ורמת מסוגלות מקצועית גבוהה משפיעות על שימור פרקטיקות הוראה יעילות וקשורות באופן ישיר לרצון להמשיך ולהשקיע בהתפתחות מקצועית ולהתמיד במקצוע לאורך זמן (Poulou et al, 2019). קיימת זיקה בין תפיסת מסוגלות מקצועית לבין אופן התמודדות המורה או הגננת עם עומס וקשיים. ככל שתפיסת המסוגלות העצמית והמקצועית של הגננת גבוהה יותר, כך היא תופסת כטובה יותר את יכולתה להתמודד בהצלחה עם התחומים הרחבים שהיא אחראית עליהם ואת יכולתה לקבל החלטות מאתגרות על בסיס יום-יומי המצריכים ביטחון עצמי גבוה, ביטחון בידע שנרכש בתקופת ההכשרה וניסיון מקצועי (פרידמן ווקס, 2000; Troesch & Baure, 2017). תחושת מסוגלות גבוהה מעודדת התלהבות בעבודה ונוטעת ביטחון ומוטיבציה להישאר במערכת (דוד-עדולמי, 2015).

## מוטיבציה להוראה

שביעות רצון, סיפוק מהעבודה ומסוגלות מקצועית גבוהים משפיעים לחיוב על אנשי חינוך ועל תפיסת המוטיבציה שלהם להנות ולהתמיד בעבודתם (Kadi, et al, 2015). מוטיבציה היא הכוח המניע בני אדם ומנחה את פועלם בחייהם המקצועיים והפרטיים בעוצמות שונות ובאופנים מגוונים. התאוריה להכוונה עצמית של דסי וריאן (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000) מבחינה בין מוטיבציה פנימית, המתייחסת לפעולות שאנשים עושים למען הנאה מהפעולה עצמה - משום שהיא מעניינת, מהנה או משמחת - לבין מוטיבציה חיצונית, המתייחסת לעשיית פעולה משום שהיא עשויה להביא לתוצאות מבוקשות ולהשגת יעד כלשהו (Kaplan & Madjar, 2017). מוטיבציה פנימית מונעת מסקרנות טבעית, רצון ללמוד, שאיפה להצליח, עניין בחידושים ושאיפה לממש כישורים ומאויים בלא תמריצים חיצוניים כגון שכר, כבוד או מעמד. על פי תאוריית ההכוונה העצמית מתבססת המוטיבציה הפנימית של האינדיווידואל על שלושה יסודות או צרכים בסיסיים: תפיסת מסוגלות, תחושת אוטונומיה והצורך של האדם בהשתייכות לעבודתו, למשפחתו לקהילתו או מסגרת משמעותית אחרת. בשדה החינוכי, ובגן באופן ספציפי, מוטיבציה להוראה הינה קריטית, לשם עבודה יעילה, התמדה ומניעת נשירה. מכאן שחשוב לספק תחושת מסוגלות, אוטונומיה ושייכות בשלב הכניסה לגן.

קיים קשר חיובי בין רמת מסוגלות מקצועית, תחושת סיפוק ורמת המוטיבציה להוראה (Kaplan & Madjar, 2017). שימור שביעות הרצון המקצועית בתחום החינוך בגיל הרך קשורה ליכולתה האינדיווידואלית של הגננת לאזן בין הדרישות האישיות לבין המחויבויות המקצועיות הייחודיות לתפקיד (Kilgallon, et al, 2008). מוטיבציה בקרב גננות ומורות לגיל הרך נמצאה קשורה גם להתנהגות הילדים, שביעות רצונם ורמת המוטיבציה של הלומדים הצעירים. ככל שקיימת מוטיבציה הרדית גבוהה בין המורה או הגננת לתלמידים, כך עולה הסיכוי לתהליכי הוראה ולמידה משמעותיים (Mihaljević Djigunović & Nikolov, 2019). מוטיבציה גבוהה ותפיסת מסוגלות הינם גורמים המסייעים לקליטתה והצלחתה של הגננת בגן, וכן תורמים למניעת שחיקה (דוד-עדולמי, 2015). מוטיבציה והתלהבות יחד עם תפיסת מסוגלות לעבודה בגן מייצרות הרדיות שמביאה לעבודת צוות יעילה. עבודת צוות טובה וחיוזקים מהסביבה מעצימים את הגננת מבחינה מקצועית ותורמים לרצון להתמיד במקצוע ולהתפתח בפן המקצועי.

## השתלבות הגננות במרחב הפרופסיונלי

מורכבותו הכוללת של תפקיד הגננת מהווה את האתגר המרכזי והמקור ללחצים וקשיים העומדים בפני גננות בתחילת דרכן. יוגב, רוזנטל וכספי (2020) מציינות שתפקיד הגננת התרחב מאוד בשנים האחרונות, וכי הוא "אינו

מסתכם עוד בדאגה לרווחת הילדים, אלא נחשב לתפקיד שיש בו ניהול והנהגה חינוכית" (עמ' 257). בתחום הפדגוגי, אחד האתגרים העומדים בפני הגננת הוא השאיפה והציפייה להביא את הילדים להישגים, להקנות מיומנויות יסוד וערכים ולספק מענה רגשי לילדים. מנגנוני מדידה והערכה הבודקים את פועלה של הגננת עשויים לגרום לעומס נפשי ולמתח בקרב גננות רבות בשל הצורך לעמוד בדרישות ובתחרות (פירסטטר, 2012; פריש, 2012). כאמור, במרחב הפרופסיונלי על הגננות לנהל מערכות יחסים מורכבות עם בעלי תפקידים שונים הן בערוץ החיצוני, קרי, מחוץ לכותלי הגן עצמו: עם המדריכה, החונכת, הפיקוח וההורים, והן בערוץ הפנימי קרי, בתוך הגן: עם הסייעת, הגננת המשלימה ואנשי הצוות. איכות התקשורת של הגננת עם כל אחד מהגורמים הללו תשפיע על איכות היחסים עימם, על סוג שיתופי הפעולה וטיב השתלבותה במרחב הפרופסיונלי. ובהקשר זה, יוגב, רוזנטל וכספי (2020) מדגישות את הצורך בתאום וגיבוש ציפיות בין הסייעת לגננת כדי לאפשר תקשורת מיטיבת ושוטפת.

### גורמי תמיכה מקצועיים בכניסה להוראה

השתלבות מיטיבת של מורים וגננות חדשים במערכת החינוכית תלויה בגורם התומך, באיכות התמיכה ובמשך התמיכה שהמורה המתחיל מקבל (Ingersoll et al, 2014). גננות בראשית דרכן זקוקות למסגרת קבועה ומקצועית שיכולה לספק להן תמיכה רגשית, קוגניטיבית ופדגוגית, וכן למנגנון חניכה של גננות ותיקות עימן הן תוכלנה להתיעץ ושתהיינה להן בבחינת אוזן קשבת. גננות שקיבלו תמיכה וליווי מגורמים מקצועיים, התפתחו מבחינה מקצועית מהר יותר, ורמתן המקצועית הייתה גבוהה יותר. כמו כן, לטיב ואיכות הגננת החונכת יש חשיבות בקליטה מיטיבת של הגננת החדשה, ועליה להכיר תאוריות הקשורות בתמיכה אמפתית ורווחה מקצועית (שמעוני, 2021). לדבריה, התמיכה האכפתית הממוקדת של הגננות-החונכות הייתה בעבור הגננות החדשות "קרן אור בחשיכה ומורה דרך לחיים המקצועיים" (שמעוני, 2021 עמ' 34).

במסגרת המאמצים לייעל ולשפר את תהליך כניסת המורים החדשים, אומץ מודל חדש של סדנת התמחות המכונה 'חממה חינוכית' (עמנואל ווגנר, 2016). ככלל, בוגרי המסלולים לתעודת הוראה נרשמים לסדנא מדגם 'מסורתית' במוסד המכשיר על פי נתיב ההתמחות, אלא אם הם מתבקשים על ידי מנהל או מפקח להשתבץ לחממה חינוכית המתקיימת בבית הספר, בגן, ביישוב או בעיר שבהם הם עובדים. בסעיפים הבאים מתוארים שני סוגי סדנאות ההתמחות אגב עמידה על ההבדלים ביניהן.

### סדנת התמחות

סדנא במסגרת 'מסורתית': סדנת התמחות במסגרת 'מסורתית' (ארביב ושותפים, 2021) הינה בת 60 שעות שבועיות ומתקיימת באופן מסורתי במוסד המכשיר, במקביל לעבודת ההוראה (משרד החינוך, 2016: חוזר מנכ"ל, תשע"ה). קיימות סדנאות ייעודיות כגון חינוך גופני, אנגלית, חינוך מיוחד, הגיל הרך ומדעים, וכן סדנאות מעורבות רב-גילאיות. למתמחים ניתנת הבחירה להירשם לסדנה המתאימה להם, ובדרך כלל הבחירה נעשית על פי נתיב ההתמחות. האחריות לפתיחת סדנאות אלה וניהולן מוטלת על המוסד המכשיר בשיתוף פעולה עם משרד החינוך והן פועלות באופן עצמאי ללא אינטראקציה עם המוסדות הקולטים. מנגנון התמיכה במתמחה מתחלק בין מנחה הסדנא במוסד המכשיר (שמעוניק תמיכה כללית לכל משתתפי הסדנא) לבין החונך בבית הספר או בגן. בעלי תפקיד אחרים אינם לוקחים חלק במפגשי סדנאות אלה. החונך הבית ספרי מתמנה בידי מנהל המוסד הקולט או המפקח ותפקידו לתת תמיכה אישית למתמחה, ייעוץ, הכוונה וליווי – מותאמים למוסד החינוכי. כן מוטל על החונך להעריך את עבודת המתמחה (משרד החינוך, תשפ"א).

מחקרים מראים שהשתתפות בסדנאות התמחות תורמת לפיתוח זהות מקצועית, למסוגלות מקצועית ולרצונם של המורים החדשים להתמיד בהוראה (שץ-אופנהיימר, 2021). עם זאת, חשוב לציין כי אחוז הנשירה של מורים וגננות חדשים ממשך להיות גבוה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). על כן, קיים צורך להמשיך ולבחון את סוגיית התמיכה, לרבות השפעת סדנאות ההתמחות על קליטה, השתלבות והתמדה בהוראה.

### חממות חינוכיות

לפי מודל ה'חממה חינוכית', מתקיימות הסדנאות מחוץ למוסד המכשיר, בין כותלי המוסד החינוכי או בסמוך

לו, ברשות המקומית או במרכז פסגיה. תכלית החממה היא לסייע למורים הנמצאים בתחילת דרכם להיקלט ולהשתלב בהוראה ובתרבות הארגונית הספציפית של בית הספר או הגן הקולט, באמצעות יצירת שותפות הדדית בין המוסד האקדמי למוסדות שבהם נקלטים המתמחים והמורים, וכל זאת בתמיכה ובליווי גורמי המחוז והרשויות המקומיות (משרד החינוך, התמחות בהוראה תשפ"א 2021). בשונה ממפגשי הסדנאות המסורתיות שבהן משתתפים המנחה והמתמחים בלבד, במפגשי החממות משתתפים חונכים, מורים מלווים, אנשי מקצוע ובעלי תפקידים כגון, יועצים, מדריכים, רכזים ונציגי הפיקוח. פתיחת החממות נעשית בדרך כלל ביוזמת המוסדות המכשירים ובשיתוף מפקחים במחוזות, מנהלים או רשויות מקומיות. החממות, הפזורות בכל רחבי הארץ, זוכות לליווי ולייעוץ מקצועי של האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך ושל גורמי המחוז והרשויות המקומיות (משרד החינוך, 2016).

נראה כי דגם החממות עשוי להתאים במיוחד לקליטתה של אוכלוסיית הגננות החדשות, אשר עובדות לבדן בגנים הפזורים ברחבי ערים ויישובים. המחקר הנוכחי בוחן את התפיסות של גננות חדשות בנוגע למידת השתלבותן במרחב הפרופסיונלי בזיקה לתמיכה מקצועית, מוטיבציה להוראה ומסוגלות מקצועית, אגב השוואה בין שני דגמי סדנאות התמחות: סדנת התמחות 'מסורתית' (המתקיימת במוסד האקדמי), וחממה חינוכית (המתקיימת ברשות המקומית או בבתי הספר).

את המחקר מנחות השאלות האלה:

1. באיזו מידה קיימים הבדלים בתפיסותיהן של גננות חדשות שהשתתפו בסדנאות התמחות מסורתית לבין אלו שהשתתפו בסדנת התמחות במסגרת חממה חינוכית, בהיבטים הבאים:
  - א: השתלבות במרחב הפרופסיונלי;
  - ב: תמיכה מקצועית;
  - ג: מוטיבציה להוראה;
  - ד: מסוגלות מקצועית.
2. באיזו מידה תמיכה מקצועית, מוטיבציה להוראה, מסוגלות מקצועית וסוג סדנת ההתמחות קשורים בתפיסת הגננות החדשות את השתלבותן במרחב הפרופסיונלי?

## שיטת המחקר

### משתתפים

המחקר נערך בשנת תשע"ט בקרב גננות חדשות שהשתתפו בסדנאות התמחות שונות בחמש מכללות לחינוך הפזורות ברחבי הארץ. המחקר קיבל אישור של מדען הראשי ועמד בכל כללי האתיקה המקובלים. במסגרת המחקר הועברו שאלונים לכלל הגננות. בסה"כ ענו לשאלונים 194 גננות חדשות, מהן 110 (56.7%) השתתפו בסדנת התמחות מסורתית, ו-84 (43.3%) השתתפו בסדנת התמחות בחממות חינוכיות. רוב המשתתפים מלמד במערכת החינוך במגזר היהודי (85.6%, N=166) בחינוך הרגיל (80.9%, N=157) ותחת פיקוח יהודי ממלכתי (76.3%, N=148). ממוצע שעות העבודה של הגננות החדשות עמד על 31.27 שעות שבועיות (SD=21.83). הרוב המכריע (96.9%, N=188) של משתתפי המחקר היה נשים. הגיל הממוצע עמד על 32.15 שנים (SD=6.62) ורובם בעלי תואר ראשון (N=141, 72.7%).

### כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון לדיווח עצמי שפיתח צוות ההערכה של הפרויקט פרוטיין, המונה נציגים מהמכללות המשתתפות ומומחים בגיל הרך ותחום הכניסה להוראה. השאלות נבחרו בהסתמך על ראינות עומק עם גננות מתמחות. בדיקת השאלון נערכה בשתי פעימות: בפעימה ראשונה השאלון הועבר לחמש מתמחות מכל מכללה (סה"כ 30 משיבים), ובפעימה שנייה הועבר השאלון ל-20 משיבים נוספים. בשתי הפעימות בדיקת השאלון נערכה הן באמצעות ניתוח סטטיסטי אשר כלל ניתוח גורמים ובדיקת מהימנות פנימית באמצעות אלפא של קרונברך, הן באמצעות ניתוח איכותני אשר ביקש מן המשיבים להתייחס באופן מילולי לניסוח ההיגדים. בהתאם להערות מילוליות ובדיקות סטטיסטיות נעשו תיקונים בשאלון. השאלון המתוקן הועבר למומחית נוספת בתחום, ובהתאם להערותיה נוסח העותק הסופי. בפתיח השאלון הוצגה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות לכל המשיבים. במהלך העברת השאלונים ניתנה למשתתפים הבחירה לסרב למילוי השאלון.

מלבד איסוף פרטים אישיים ומידע כללי כגון היקף העסקה, תפקיד, השכלה, מגדר, גיל, ותק בהוראה וסוג הגן, מורכב השאלון מארבעה חלקים. החלק הראשון כולל שאלות שהתמקדו במוטיבציה להוראה ובו הוצגו בפני הגננות 10 היגדים. החלק השני, בוחן את תפיסותיהן של הגננות החדשות בנוגע למסוגלות מקצועית בשלושה נושאים: (1) מסוגלות כללית להוראה, (2) מסוגלות לעבודה בקידום ילדי הגן, (3) מסוגלות לבניית שיתופי פעולה. בחלק זה הוצגו למשתתפות 16 היגדים. החלק השלישי של השאלון מתייחס לתפיסת הגננות החדשות את טיב השתלבותן במרחב הפרופסיונלי, ובו הוצגו למשתתפות 4 היגדים. החלק הרביעי עסק בתמיכה המקצועית שהגננות זכו לה וכלל 28 היגדים. כל ההיגדים דורגו על סולם ליקרט שנע בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). ניתנה למשתתפים בחירה אם למלא את השאלון והובטחה אנונימיות למשיבים. השאלון הועבר למתמחים באמצעות גוגל דוק לקראת סוף שנת ההתמחות שלהם (בין החודשים מאי-יוני, שנה"ל תשע"ט).

## משתנים

משתני המחקר נבנו כממוצע של ההיגדים המגדירים אותם בהתבסס על ניתוח גורמים מגשש שנערך בשיטת Principle component - שיטה סטטיסטית לבניית משתנים חדשים על סמך הקשרים בין המשתנים המקוריים (Kim & Mueller, 1978). בדיקת העקיבות הפנימית בין ההיגדים המרכיבים את המשתנים נעשתה באמצעות חישוב מקדם מהימנות אלפא של קרונברך ( $\alpha$ ) אשר אמור להיות שווה ל-0.60 לפחות.

### א. המשתנה התלוי

תפיסת השתלבות במרחב פרופסיונלי - משתנה זה מבטא את תפיסת הגננות החדשות באשר למידת השתלבותן בהוראה בערוץ החיצוני, קרי, מעבר לכותלי הגן עצמו, ומתבסס על 4 היגדים ( $\alpha=.76$ ). לדוגמה: "אני עובדת בשיתוף פעולה עם גננות עמיתות ברשות/אשכול גנים".

### ב. משתנים בלתי תלויים

תמיכה מקצועית - מבטאת את תפיסותיהן של הגננות החדשות בנוגע למידת התרומה של התמיכה המקצועית לה זכו בכניסתן לתפקיד ומתייחס לארבעה רכיבים:

סדנת ההתמחות - המשתנה נבנה על סמך 14 היגדים ( $\alpha=.96$ ). לדוגמה: "בסדנה אני מקבלת כלים מקצועיים לעבודת ההוראה בגן".

הגננת החונכת - המשתנה נבנה על סמך 6 היגדים ( $\alpha=.92$ ). לדוגמה: "המפגשים עם הגננת החונכת עוזרים לי בעבודה".

המרחב הפרופסיונלי הקולט - המשתנה נבנה על סמך 4 היגדים ( $\alpha=.87$ ). לדוגמה: "הפיקוח מסייע לי בתהליך הקליטה".

האינטראקציה בין המוסד המכשיר לבין המרחב הפרופסיונלי הקולט - המשתנה נבנה על סמך 5 היגדים ( $\alpha=.83$ ). לדוגמה: "המכללה הכינה אותי היטב למציאות שפגשתי בגן".

מוטיבציה להוראה - מבטאה את תפיסות הגננות החדשות את המוטיבציה שלהן להוראה בשני היבטים:

1. מוטיבציה פנימית - המשתנה נבנה על סמך 6 היגדים ( $\alpha=.89$ ) המבטאים תפיסה חיובית של עיסוקן בהוראה בגן. לדוגמה: "עבודתי כגננת מאפשרת לי להנחיל לילדים ערכים חשובים לי".

2. מוטיבציה חיצונית - המשתנה נבנה בהסתמך על 3 היגדים המייצגים את תפיסת הגננות באשר לתרומת העיסוק בהוראה לקידומן התעסוקתי והחברתי ( $\alpha=.75$ ). לדוגמה: "ההוראה בגן מקנה לי מעמד ויוקרה חברתית".

מסוגלות מקצועית - מייצגת תפיסה של מסוגלות מקצועית של הגננות החדשות בשלושה תחומים:

1: מסוגלות להוראה - המשתנה נבנה על סמך 6 היגדים ( $\alpha=.80$ ), לדוגמה: "לפעמים אני מרגישה כי אם אתאמן אוכל להצליח מאוד כגננת".

2: מסוגלות לעבודה בגן - המשתנה נבנה על סמך 6 היגדים ( $\alpha=.80$ ) ומבטא את אמונת הגננות ביכולתן לפתח את כישוריהם של ילדי הגן ולהתאים את הוראתן למגוון הצרכים של ילדי הגן. לדוגמה: "יש לי יכולת לקדם את המיומנויות של הילדים בגן".

3: מסוגלות לבניית שיתופי פעולה - המשתנה נבנה על סמך 4 היגדים ( $\alpha=.75$ ). לדוגמה: "במפגשי הצוות אני מצליחה לתרום רעיונות ייחודיים שלי".  
 סוג סדנת ההתמחות - (1- חממה חינוכית, 0- סדנת התמחות מסורתית).  
 משתנה פיקוח - מספר שעות עבודה שבועיות של הגננת החדשה.

### ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשני שלבים. השלב הראשון כלל השוואות בין קבוצות באמצעות חישוב ממוצעים (מבחן t למדגמים בלתי תלויים ומבחני MANOVA להשוואה בין מספר משתנים תלויים הקשורים זה לזה). בשלב השני, נבדק הקשר בין המשתנים, וזאת באמצעות מקדמי מתאם פירסון ומודל של רגרסיה ליניארית לניבוי הגורמים המטפחים את תפיסת הגננות החדשות בדבר השתלבותן במרחב הפרופסיונלי.

### תמצאים

להלן מוצגים הממצאים בזיקה לשאלות המחקר. שאלת המחקר הראשונה ביקשה לאמוד את ההבדלים בתפיסותיהן של הגננות החדשות בהתאם לסוג סדנת ההתמחות שבה השתתפו בהקשר של ההיבטים האלה: השתלבות במרחב פרופסיונלי, תמיכה מקצועית, מוטיבציה להוראה ומסוגלות מקצועית.  
 הממצאים מלמדים על תפיסת השתלבות גבוהה של הגננות שהשתתפו בחממות החינוכיות לעומת תפיסת השתלבות בינונית בקרב הגננות שהשתתפו בסדנאות ההתמחות המסורתיות; ההבדל מובהק מבחינה סטטיסטית ( $t=2.38, p<.05$ ) (ראו לוח 1).

### לוח 1: תפיסת ההשתלבות במרחב פרופסיונלי על פי סוג סדנת ההתמחות (סטטיית התקן בסוגריים)

eta	t	חממה חינוכית	סדנה 'מסורתית'	
	.17	2.38*	3.79 (.87)	3.47 (.95)
			84	109
				N

\* $p<.05$

לצד זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שני סוגי הסדנאות בכל הקשור לגורמי תמיכה מקצועית שקיבלו הגננות בעת כניסתן להוראה ( $F=1.16, p=.33, \text{partial } \eta^2=.03$ ). הממצאים מלמדים כי הגננות החדשות בשני דגמי הסדנאות נתרמו תרומה חיובית, ובמידה רבה מהגננת החונכת ומסדנת ההתמחות. אם כי, התרומה של המרחב הפרופסיונלי הקולט ותרומת האינטראקציה בינו לבין המוסד המכשיר נתפסו אצל הגננות כבינוניות בלבד (ראו לוח 2). באופן דומה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שני סוגי הסדנאות הן בהקשר של תפיסת המוטיבציה של הגננות החדשות להוראה ( $F=.66, p=.52, \text{partial } \eta^2=.01$ ), הן בהקשר של תפיסת מסוגלותן המקצועית ( $F=.70, p=.56, \text{partial } \eta^2=.01$ ). הממצאים מלמדים כי בעת כניסתן לתפקיד ההוראה, המוטיבציה הפנימית של הגננות החדשות גבוהה, ואילו המוטיבציה החיצונית בינונית. באשר למסוגלותן המקצועית, הגננות סבורות כי הן בעלות מסוגלות רבה לעבודה בגן ולבניית שיתופי פעולה, ואילו את מסוגלותן להוראה הן תופסות כבינונית עד רבה (ראו לוח 2).



## לוח 2: תפיסת התרומה של מנגנוני התמיכה המקצועית, מוטיבציה מקצועית ומסוגלות להוראה על פי סוג סדנת ההתמחות (סטיית התקן בסוגריים)

חממה חינוכית	סדנה מסורתית	
		גורמי תמיכה מקצועית:
		סדנת ההתמחות
3.99	3.73	
(.82)	(.95)	
		הגננת החונכת
4.15	3.89	
(.94)	(1.07)	
		מרחב פרופסיונלי קולט
3.46	3.36	
(1.02)	(1.18)	
		אינטראקציה בין המוסד המכשיר לבין המרחב הפרופסיונלי הקולט
3.45	3.25	
(1.03)	(1.08)	
		מוטיבציה להוראה:
		מוטיבציה פנימית
4.42	4.42	
(.60)	(.63)	
		מוטיבציה חיצונית
3.22	3.37	
(.93)	(1.00)	
		מסוגלות מקצועית:
		מסוגלות להוראה
3.60	3.71	
(.83)	(.75)	
		מסוגלות לעבודה בגן
3.92	4.04	
(.66)	(.62)	
		מסוגלות לבניית שיתופי פעולה
3.99	4.03	
(.63)	(.66)	
83	109	N

שאלת המחקר השנייה ביקשה לבחון את הקשר בין השתלבותן של הגננות החדשות במרחב הפרופסיונלי לבין תמיכה מקצועית, מוטיבציה להוראה ומסוגלות מקצועית, וזאת בזיקה לסוג סדנת ההתמחות.

בשלב ראשון נבדק הקשר הסטטיסטי בין משתני המחקר באמצעות מקדמי המתאם של פירסון (לוח מתאמים מוצג בנספח). מן הבדיקה עלה כי קיימים מתאמים חיוביים בינוניים בין משתני המחקר. מכאן נובע כי לא קיימת בעיה של מולטי-קו-ליניאריות (קשר חזק בין שני משתנים בלתי תלויים). בשלב השני, באמצעות רגרסיה ליניארית, נערך הניבוי של תפיסת ההשתלבות של הגננות החדשות במרחב הפרופסיונלי באמצעות משתני המחקר בתוך פיקוח על מספר שעות העבודה.

תוצאות הרגרסיה מוצגות בלוח 3. המודל נמצא מובהק עם שיעור די גבוה של שונות מוסברת, המשתנים במודל הצליחו להסביר 41% מהשונות של תפיסת ההשתלבות במרחב פרופסיונלי.

### לוח 3: מקדמי מתאם גולמיים ומתוקננים לניבוי של תפיסת הגננות החדשות את השתלבותן במרחב הפרופסיונלי (בסוגריים טעויות תקן)

$\beta$	(s.e) b	
		גורמי תמיכה מקצועית:
.07	(.09)	סדנת ההתמחות
.18	(.08)	הגנת החונכת
.06	(.07)	מרחב פרופסיונלי קולט
.11	(.09)	אינטראקציה בין המוסד המכשיר לבין המרחב הפרופסיונלי הקולט
		מוטיבציה להוראה:
.03	(.12)	מוטיבציה פנימית
.15	(.07)	מוטיבציה חיצונית
		מסוגלות מקצועית:
-.08	(.10)	מסוגלות להוראה
.01	(.13)	מסוגלות לעבודה בגן
.36	(.12)	מסוגלות לבניית שיתופי פעולה
.16	(.12)	חממה (לעומת סדנה רגילה)
.04	(.00)	מספר שעות שבועיות
	9.24***	(Fp)
	.41	R2

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

מהנתונים בלוח עולה כי הגנת החונכת, מוטיבציה חיצונית להוראה, מסוגלות לבניית שיתופי פעולה והשתתפות בחממה חינוכית תורמות באופן חיובי לתפיסת השתלבותן של הגננות במרחב הפרופסיונלי. הערך החיובי של המשתנה "חממה" מצביע על כך שהגננות שהשתתפו בחממות מצהירות על תחושת השתלבות חזקה יותר במרחב הפרופסיונלי, לעומת הגננות שהשתתפו בסדנאות המסורתיות. יש לציין כי הערך הגבוה ביותר של המקדם המתוקנן ( $\beta = .36$ ) שייך לתחושת מסוגלות לבניית שיתופי פעולה ומעיד על ההשפעה העיקרית של משתנה זה על תפיסת השתלבותן של הגננות במרחב הפרופסיונלי.

השילוב של משתני המחקר במודל רב-ממדי מלמד כי ההבדל בתפיסת ההשתלבות במרחב הפרופסיונלי של הגננות משני דגמי הסדנאות נשאר מובהק גם כאשר מפקחים על שאר משתני המחקר. לאור זאת, בחנו אילו היבטים משפיעים על תפיסת השתלבותן של הגננות החדשות במרחב הפרופסיונלי בהתאם לדגם הסדנה. מקדמי רגרסיה (b), טעויות תקן (s.e) ומקדמים מתוקננים ( $\beta$ ) מוצגים בלוח 6. מודל הרגרסיה לניבוי תפיסת ההשתלבות של הגננות החדשות במרחב פרופסיונלי נמצא מובהק בשני דגמי הסדנאות (חממה ומסורתית), שיעור השונות המוסברת גבוה יחסית (41%-43% בהתאמה).

**לוח 6: תוצאות הרגרסיה הליניארית לאמידת תפיסת הגננות החדשות את השתלבותן במרחב הפרופסיונלי (על פי דגם הסדנה)**

חממה חינוכית		סדנה מסורתית		
$\beta$	(s.e) b	$\beta$	(s.e) b	
				גורמי תמיכה מקצועית:
.03	(.13) .02	.10	(.13) .10	סדנת ההתמחות
.36	(.10) .31**	.06	(.11) .05	הגננת החונכת
.06	(.10) .05	.12	(.10) .10	מרחב פרופסיונלי קולט
-.02	(.14) -.02	.13	(.12) .11	אינטראקציה בין המוסד המכשיר לבין המרחב הפרופסיונלי הקולט
				מוטיבציה להוראה:
.16	(.19) .22	-.00	(.17) -.00	מוטיבציה פנימית
-.04	(.11) -.04	.22	(.10) .21*	מוטיבציה חיצונית
				מסוגלות מקצועית:
.08	(.17) .10	-.15	(.15) -.20	מסוגלות להוראה
-.04	(.16) -.05	.05	(.20) .08	מסוגלות לעבודה בגן
.36	(.16) .46**	.32	(.17) .48**	מסוגלות לבניית שיתופי פעולה
-.05	(.00) -.00	.08	(.00) .00	מספר שעות שבועיות
	4.26***		5.87***	(p)F
	.41		.43	R2

p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001\*

המשתנה הדומיננטי לניבוי תפיסת ההשתלבות בשני דגמי הסדנאות נשאר מסוגלות לשיתופי פעולה ( $\beta$  מסורתית = .32;  $\beta$  חממה = .36). הגננות משני דגמי הסדנאות העריכו את ההשפעה של המוסגלות לשיתופי פעולה בתור הגורם המגביר ביותר את תפיסת השתלבותן במרחב הפרופסיונלי. מלבד זאת, הממצאים מלמדים על השפעה חיובית מובהקת של מוטיבציה חיצונית על תפיסת ההשתלבות בקרב הגננות שהשתתפו בסדנאות המסורתיות. לעומת זאת, בקרב הגננות שהשתתפו בחממות חינוכיות, ניכרת השפעה חיובית מובהקת של הגננת החונכת. המקדם המתוקנן של גורם זה מלמד כי תרומתה של הגננת החונכת על תפיסת ההשתלבות הינה המנבא המרכזי בקרב הגננות אשר השתתפו בחממות ( $\beta=.36$ ).

## דיון ומסקנות

להבדיל ממרבית המחקרים העוסקים באתגרי הכניסה להוראה שמתמקדים באוכלוסיית המורים, מתמקד מחקר זה באוכלוסיית הגננות. שימור גננות מתחילות ומניעת עזיבה מוקדמת הינו אתגר גדול יותר בקרב אוכלוסייה זו שכן תופעת הנשירה והתחלופה בקרב הגננות רחבה יותר (Wells, 2015). המחקר הנוכחי ביקש לבחון את מידת ההשתלבות במרחב הפרופסיונלי שחשות הגננות החדשות, תמיכה מקצועית שהן קיבלו, תחושת המוטיבציה להוראה ותפיסת המוסגלות

מקצועית, בתוך השוואה בין שני דגמים של תוכניות ליווי מקצועי המוצעות כיום: דגם מסורתי וחממה חינוכית. בדגם מסורתי התמחות נערכת במוסד חינוכי, והיא מלווה בסדנת התמחות הנערכת במוסד המכשיר, כאשר הממשקים בין שני המוסדות בעיקר אדמיניסטרטיביים. בדגם החדש - חממה חינוכית, הן הסדנה, הן ההתמחות נערכים במוסד חינוכי, כאשר קיימת אינטראקציה מוגברת בין שני המוסדות (המר, 2017). ממצאי מחקר זה מלמדים כי תפיסת ההשתלבות של הגננות שהשתתפו בחממות גבוהה יותר מתפיסת ההשתלבות של הגננות שהשתתפו בסדנאות המסורתיות. כאשר לתרומת התמיכה המקצועית, מוטיבציה להוראה ומסוגלות מקצועית, הממצאים משני דגמי הסדנאות דומים. קרי, הגננות החדשות חשות מוטיבציה פנימית רבה ומוטיבציה חיצונית בינונית, הן נתרמות בעיקר מהגננות החונכות ומסדנת ההתמחות, ומעריכות במידה רבה את מסוגלותן לעבודה בגן ולבניית שיתופי פעולה. מתוך מודלים רב-משתנים אלה ניתן ללמוד על המנבאים העיקריים לתפיסת השתלבות מיטבית של הגננות במרחב הפרופסיונלי. כך נמצא כי תמיכת הגננת החונכת, מוטיבציה חיצונית להוראה, מסוגלות לבניית שיתופי פעולה והשתתפות בחממה חינוכית תורמות באופן חיובי לתפיסת השתלבותן של הגננות החדשות במרחב הפרופסיונלי. בעת השוואה בין שני דגמי הסדנאות, מסוגלות לבניית שיתופי פעולה נשאר הגורם המרכזי בניכוי השתלבותן. וכן, בקרב הגננות מסדנאות מסורתיות ניכרת השפעה חיובית של מוטיבציה חיצונית, ואילו בקרב הגננות מהחממות ניכרת השפעה חיובית משמעותית של הגננת החונכת. בכאן לבחון ממצאים אלה לעומקם, נתייחס בתחילה לתפיסת המסוגלות העצמית והמוטיבציה להוראה (פנימית וחיצונית), הידועים כתחומים חשובים המשפיעים על שביעות הרצון של גננות ותורמים לשימורן במקצוע לאורך זמן (Kilgallon at al, 2008; Wells, 2015). על פי דיווחן של הגננות החדשות, רמות המוטיבציה להוראה והמסוגלות המקצועית היו גבוהים מלכתחילה ונמצאו דומים בשני דגמי ההתמחות, חממות וסדנאות מסורתיות. יש בממצא זה כדי להעיד על האפשרות שהגננות זכו לעבור תהליך הכשרה מקצועי מוצלח במכללות, ועל שביעות רצוןן מבחירת המקצוע (שמעוני, 2021). איש חינוך שרמת שביעות רצונו מבחירת המקצוע גבוהה, יהיה בעל מוטיבציה גבוהה, יחוש מסוגלות גבוהה וישאף להתפתח ולהתמיד בעבודתו (דן וסימון, 2020; Bautista, A., Ng, S. C., Muñoz, D., & Bull, R., 2016). תרומת רכיבי התמיכה שקיבלו הגננות המתחילות נמצאה אף היא דומה בהשוואה בין שני דגמי הסדנאות (מסורתית וחממות). היעדר הברלים בין הסדנאות אינו מפתיע ועשוי להעיד על איכויות גבוהות של תהליכי התמיכה שהמורים החדשים חווים בסדנאות המסורתיות המתקיימות בהצלחה במכללות מזה שני עשורים (משכית, ליבמן ואקרמן-אשר, 2015).

לעומת זאת, נמצא כי תפיסת השתלבותן במרחב הפרופסיונלי של הגננות שהשתתפו בחממות גבוהה יותר בהשוואה לתפיסת השתלבותן של הגננות שהשתתפו בסדנאות מסורתיות. ממצא זה מקבל חיזוק במודל הרב-משתני המשמעות של ממצא זה היא שעל פי תפיסתן של הגננות, במסגרת החממות הן מקבלות יותר הכרה וזכות לאמון מגננות עמיתות, רמת שיתוף הפעולה ביניהן גבוהה וקיימת תחושת מעורבות ותרומה לגנים אחרים ברשות/אשכול גנים. ניתן אם כן לומר כי מודל החממות, שמבקש לחזק את השיתופיות והשותפות בין גורמים ובעלי תפקיד מחוץ לגן/ בית הספר עצמו, להעצים את תפיסת המסוגלות של המורים והגננות החדשים ולשפר את השתלבותם במערכת - הצליח במטרתו בקרב אוכלוסיית הגננות ככל הקשור להשתלבותן במרחב הפרופסיונלי. אכן, עידוד הגננות החדשות לשיתופי פעולה עם עמיתים, בעלי תפקידים והורים, ועידוד יוזמות, עומד בבסיס הרציונל של החממות. ההנחה היא שאם הגננות החדשות יתנסו במיומנויות אלה הנחוצות להן בתפקידן כמנהלות הגן, כבר בתקופת הכניסה להוראה, בתוך שהן מקבלות תמיכה ממנחה הסדנא, מעמיתים ומהגננת החונכת, הן תפתחנה מיומנויות אלה כבר בשלב מוקדם זה.

חיזוק המוטיבציה החיצונית וטיפוח מסוגלותן של הגננות לבניית שיתופי פעולה נשאו משמעותיים גם בתפיסת ההשתלבות של הגננות שהשתתפו בסדנאות מסורתיות. ממצא זה, הנכוון למשתתפי שני סוגי הסדנאות, נמצא בהלימה עם מחקרם של קפלן, גלסנר ועדס (2016), שהתמקד בהבניית זהות מקצועית אוטונומית בקרב מורים חדשים, על פי התאוריה של הכוונה עצמית (Ryan & Decy, 2000). במחקרם, מצאו קפלן ועמיתיה כי התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים ועידוד יוזמות ודרכי אקספלורציה שהמורות החדשות קיבלו בסדנאות ההתמחות, הובילו להגברת תפיסת הזהות המקצועית והאישית, וכן להגברת תפיסת השייכות, המסוגלות העצמית והאוטונומיה. זאת ועוד, יוגב רוזנטל וכספי (2020) ציינו קשר חיובי מובהק בין תפיסת התפקיד הפדגוגי לבין תפיסת התפקיד בתחום הקשרים עם גורמי חוץ, כגון הורים, פיקוח ורשויות, בקרב גננות. על רקע העלייה המדווחת בארץ ובעולם במעורבות הורים בחיי הילדים ובחיי הגן בשנים האחרונות (Achituv) & Hertzog, 2020), נדרשות הגננות לעסוק בהיבטים פדגוגיים, חינוכיים ומנהליים גם יחד. על כן, החשיבות של השותפות הפדגוגית והניהולית במרחב הפרופסיונלי מתחזקת. מכאן שניכוי

היבטים ספציפיים לתפיסת השתלבות הגננות במרחב הפרופסיונלי, כגון, חיזוק המוטיבציה החיצונית, תפיסת מסוגלות מקצועית וחיזוק מיומנויות לשיתופי פעולה, עשויים לתרום לתהליך קליטה מיטבי ולשימור גננות במערכת. המודל הרב-ממדי לניבוי תפיסת ההשתלבות של הגננות שהשתתפו בחממות מטה את הכף לכיוון השפעת התמיכה של הגננת החונכת. החונכות מקבלות מקום מרכזי וחשוב בקרב הגננות החדשות מהחממות, ובכך מסייעות למניעת נשירתן מהמערכת. הספרות המחקרית מדגישה את החשיבות העליונה שיש לחונכים בקליטת מורים וגננות (Ingersoll & Strong, 2011). בכלר ואורלד-ברק מדגישים את חשיבות החונכות במתן ליווי, תמיכה, חיזוק מיומנויות אישיות, ושיפור תפיסת המסוגלות של מורים (חדשים) (Becher, & Orland (Barak, 2018). בגן הילדים תרומת החונכות בולטת במיוחד (שמעוני, 2021). הגננות החונכות משתמשות בכלים רגשיים ומקצועיים לזיהוי, לבחירה וליישום 'תמיכה אכפתית' בהלימה לצורכי הגננת-המתמחה. נציין כי תפקיד החונכות מורכב יותר במסגרת הגן לנוכח העובדה שהחונכות אינן נמצאות באופן קבוע ויום-יומי עם הגננות החדשות בגן (להבדיל ממורות חונכות בבתי הספר), אך עליהן לשמור על קשר רציף עם הגננות החדשות ולחזק את האמונה בעצמן וביכולתן לנהל את הגן על כל היבטיו בהצלחה. היבט חשוב נוסף שנחשף מנתוני מחקר זה הוא שבמסגרת החממה, מקבלות הגננות מענה לצרכים החיצוניים דרך הכרה והערכה על עבודתן, ודרך הכרה ואמון חיצוניים מעמיתים ברשות/אשכול גנים. לעומת זאת, הגננות שהשתתפו בסדנאות מסורתיות דיווחו שדווקא התמקדות בנושאים 'חיצוניים' לגן עצמו (שכנראה חסר להן), תגביר את תפיסת ההשתלבות שלהן. יש לכך משמעות הן עבור המוסדות המכשירים הן עבור מערכת החינוך והדבר ממחיש את חשיבות שיתופי הפעולה אקדמיה-שדה. חשוב ליצור סדנאות התמחות אשר מעודדות שיתופי פעולה פנים-וחוץ-מכללתיים, במטרה לספק לגננות חוויות העונות על צורכיהן הייחודיים. אנו ממליצות על יצירתו ושימורו של רצף שמגשר בין ההכשרה לבין שלב הכניסה להוראה להבטחת התמחות יציבה. רצף זה יכול וצריך לבוא לביטוי באמצעות דגמים שונים של סדנאות במכללות ומחוצה להן, שיאפשרו את השמעת קולה של הגננת החדשה ואת העצמתה כמנהיגה וכמנהלת ארגון, בתוך שמירה על העקרונות והמטרות השיתופיות. ייעוץ, אימון וחניכה קבועה, בשילוב מודלים ייעודיים של סדנאות התמחות לאוכלוסיית הגננות החדשות, עשויים לחזק את ביטחונן העצמי ואת תפיסת המסוגלות והמוטיבציה שלהן. כל אלה יתרמו לסיפוק מהעבודה ולסיכוי רב יותר להתמדה בהוראה ולהישארות במערכת.

## מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

למחקר זה מגבלות אחדות. ראשית, אוכלוסיית הגננות שנבדקה הינה בעיקר מהמגזר היהודי. אנו ממליצות להמשיך ולקדם מחקרים העוסקים באוכלוסיית הגננות ולהרחיבם למגזרים נוספים כגון המגזר הערבי, הברואי והממלכתי-דתי. יתרה מזאת, מחקר זה התמקד בערוץ החיצוני של השתלבות הגננות במרחב הפרופסיונלי, משתנה המתבסס על 4 היגדים בלבד. לפיכך, אנו ממליצות לבחון נושא זה באמצעות שאלון מקיף יותר. אנו ממליצות להמשיך ולחקור את מידת השתלבותן של הגננות בערוץ הפנימי של הגן ובשיתופי פעולה של הגננת עם צוות הגן, הסייעות וההורים. באשר לכלי המחקר, ייתכן כי מחקר המשלב ראיונות עם גננות חדשות וחונכות יאפשר נקודת מבט נוספת לבחינת טיב תפיסתן של הגננות על אודות שילובן במערכת. רצוי לבחון עריכתו של מחקר איכותני בשדה כדי לשמוע את קולן של הגננות המתחילות.

## מקורות

- אופנהיימר, א', משכית, ד', וזילברשטרום, ש' (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. מכון מופ"ת.  
אור, ע', הוד-שמר, א', וכספי, ר' (2019). גננת זה לא מה שחשבת: תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות. דפים, 70, 151-270.  
ארכיב אלישיב, ר', לוי-קרן, מ', צברי א' ומקדוסי ע' (2021). התפתחות פרופסיונלית של מורים חונכים: השוואה בין שתי מסגרות חונכות. דפים, 76, 149-171.  
ארכיב-אלישיב, ר' וציימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.

- גרוניק, ל' וברכה, ע' (2021). תרומתה של סדנאת ההתמחות לגננות על פי מודל חממה עירוני. רב-גוונים - מחקר ושיח, 74-45.
- דוד-עדולמי, ר' (2015). מגננת מתחילה לגננת פורצת דרך - תהליך התפתחותה של גננת מובילה. דע-גן, 8, 87-80.
- דוניצה-שמידט, ס' וזוובסקי, ר' (2015). ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית-ספרית. דפים, 174-142, 59.
- דן, א' וסימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. זמן חינוך, 6, 39-55.
- יוגב, י', רוזנטל, א' וכספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים - הכול בעיני המתבוננת. דפים, 72, 272-255.
- משכית, ד', ליכמן, צ' ואקרמן-אשר, ה' (2015). ממתמחה למורה: מה ניתן ללמוד מתהליכי ההערכה של מתמחים בתום שנת עבודתם הראשונה במקצוע ההוראה? עיונים במינהל ובארגון החינוך, 34, 81-110.
- מושל, ס' (2015). חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי-שוויון: מחקר, מדיניות ופרקטיקה. היוזמה למחקר יישומי בחינוך. משרד החינוך, (2016). קליטת עובד הוראה. אוחזר מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/Mitmahim/LikratHitmahut>
- משרד החינוך (תשפ"א). אגף התמחות וכניסה להוראה. אוחזר מתוך: <https://poh.education.gov.il/merhavminhali/hachsharahitmachutknisalehoraa/hitmachutveknisalehoraa/pages/hitmachutveknisalehoraa.aspx>
- נאסר אבו-אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה: מבט כולל. בתוך ש' זילברשטרום, ד' משכית, וד' שץ-אופנהיימר (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55-87). מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- עמנואל, ד' ווגנר, ת' (2016). טיוטה להצעה ראשונית להערכה תלת שנתית של החממות למורים חדשים בתכנית ארסמוס+ 2017-2019. מכון מופ"ת.
- פיטרסה, א' ופלד, י' (2014). "מלווה צמוד": טוויטר לצורכי הנחיה מקצועית, תמיכה חברתית והעצמה אישית בסדנת מורים מקוונת. בתוך: כנס צ"ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי, 159-168. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה ושה"ם.
- פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לברד? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. רב גוונים - מחקר ושיח, 13, 33-39.
- פירסטטר, א', גאדה, ד' וליפשיץ, נ' (2021). תגובות רגשיות של גננות מתחילות ותפיסתן את תפקיד המדריכה בשלב הכניסה למקצוע. רב גוונים - מחקר ושיח, 20, 75-97.
- פרידמן, י', וקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה - המושג ומדידתו. מכון הנרייטה סולד. פריש, י' (2012). הגננת כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית. מכללת שאנן.
- קפלן, ח', גלסנר, א', ועדס, ס' (2016). תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ועירור תהליכים אקספלורטיביים אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית אוטונומית בהוראה. דפים, 63, 130-165.
- שוובסקי, נ', גולדנברג, ג', שץ-אופנהיימר, א' ובסיס, ל' (2015). דברים שרואים מכאן לא רואים משם: אחריותם ומעורבותם של מנהלים וחונכים בהתמחות בהוראה. דפים, 59, 115-141.
- שמעוני, פ' (2021). אי של אכפתיות: אפיון התמיכה בין הגננת-החונכת לגננת-המתמחה בגן הילדים. רב גוונים: מחקר ושיח, 20, 19-44.
- שץ-אופנהיימר, (2021). חונכות: תאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג,
- Aizenberg, M., & Oplatka, I. (2019). From professional isolation to effective leadership: preschool teacher-directors' strategies of shared leadership and pedagogy. *Teachers and Teaching*, 25(8), 994-1013.
- Achituv, S., & Hertzog, E. (2020). 'Sowing the seeds of community': Daycare managers participating in a community approach project. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(6), 1080-1099. <https://doi.org/10.1177/1741143219873076>



- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bautista, A., Ng, S. C., Muñoz, D., & Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: Kindergarten teachers' curriculum priorities, professional development needs, and beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(1), 1-18.
- Becher, A., & Orland-Barak, L. (2018). Context matters: Contextual factors informing mentoring in art initial teacher education. *Journal of Teacher Education*, 69(5), 477-492.
- Chang-Kredl, S., & S. Kingsley., (2014). Identity Expectations in Early Childhood Teacher Education: Preservice Teachers' Memories of Prior Experiences and Reasons for Entry into the Profession. *Teaching and Teacher Education* 43: 27–36.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The support of autonomy and the control of behavior.
- Erkan, S., & Akyol, T. (2017). A Study on the Views of Preschool Teachers and Teacher Candidates about the Concepts of Learning and Participation. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 373-379.
- Fernández-Molina, M., Castillo, A. B., & Fernandez-Berrocal, P. (2019). Profiles of perceived emotional intelligence in future preschool teachers: Implications for teacher education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1).
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Research Report (#RR-82). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017, August). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education* 2. doi, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2017.00042/full>.
- Kadi, A., Beytekin, O. F., & Arslan, H. (2015). A Research on the Burnout and the Teaching Profession Attitudes of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 107-113.
- Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 41-54.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383–411.
- Mihaljević Djigunović, J. & Nikolov, M. (2019). Motivation of young language learners. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 515-534). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48.



- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education, 26*(4), 1059-1069.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 67*, 389-398.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29*(2), 128-157.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal, 37*(5), 411-420.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of teacher education, 59*(2), 132-152.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 152-159.

### נספח: מקדמי מתאם פירסון בין משתני המחקר

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	
1.	.44**	.36**	.39**	.35**	.41**	.28**	.12	-.30**	.33**	.39**	השתלבות במרחב פרופסיונלי
2.	.41**	.37**	.38**	.35**	.43**	.38**	.28**	-.63**	.43**	-	סיפוק פנימי
3.	.41**	.37**	.26**	.38**	.15**	.29**	.22**	-.38**	-	-	סיפוק חיצוני
5.	.29**	.26**	.25**	.20**	.40**	.55**	-	-	-	-	מסוגלות להוראה
6.	.38**	.34**	.34**	.34**	.56**	-	-	-	-	-	מסוגלות לעבודה בגן
7.	.28**	.26**	.24**	.21**	-	-	-	-	-	-	מסוגלות לבניית שיתופי פעולה
8.	.66**	.44**	.47**	-	-	-	-	-	-	-	תמיכת הסדנה
9.	.43**	.42**	-	-	-	-	-	-	-	-	תמיכת הגננת החונכת
10.	.57**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	תמיכת המוסד הקולט
11.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	יחסי גומלין בין המוסד הקולט לבין המוסד המכשיר

p<.05, \*\*p<.01\*