

יערה שילה, טובה סטודניה

תפיסת הזהות המקצועית של מנהלות מעון בישראל מדור ראשון להשכלה אקדמית

תקציר

המחקר הנוכחי בוחן את תפיסת הזהות המקצועית של מנהלות מעון בישראל מדור ראשון להשכלה אקדמית. הכשרה אקדמית היא קריטית לגיבוש זהות מקצועית, אולם הבניית הזהות המקצועית של מנהלות מעון מתפתחת גם בהקשר חברתי, תרבותי ופוליטי, ומושפעת ממערכות היחסים הקרובות והמקצועיות שלהן. אומנם מנהלות מעון שהן דור ראשון להשכלה אקדמית מתמודדות עם אתגרים ייחודיים בלימודיהן הדורשים התאמות של כלל הגורמים, אך צליחת הלימודים מחזקת את תחושת הזהות המקצועית ואת תחושת המסוגלות שלהן הרבה יותר מאשר של מנהלות מעון מרקע משפחתי אקדמי אחר.

בשנת 2009 קבעה ועדה בראשות פרופ' רוזנטל סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוך לפעוטות, ובין השאר קבעה שמנהלות מעון יום יידרשו לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך. הקביעה יושמה חלקית בלבד בשנת 2021, אולם בפועל היא אכן קיימת. המהלך יצר שינוי תפיסתי מהותי בנוגע לתחום המעונות, ובמקום להיות אחראים רק על טיפול והשגחה בפעוטות, הם הועלו למעמד של מוסדות חינוכיים (רוזנטל, 2000). בעקבות זאת החלו מנהלות מעון לצאת ללימודים ולהתמקצע הן חינוכית הן ניהולית. מחקר זה ניסה לתת תמונה כוללת של חוויית הלימודים והשלכותיהם בקרב האוכלוסייה הייחודית שנבחרה.

שאלות המחקר הן :

1. מה היא תפיסת הזהות המקצועית של משתתפות המחקר (מנהלות מעון שהן דור ראשון להשכלה אקדמית)?
2. מה הן הסיבות שהביאו את משתתפות המחקר לבחור במקצוע (חברתיות, תרבותיות, מגדריות, כלכליות וכדומה)?
3. איך חוו משתתפות המחקר את ההכשרה האקדמית שלהן?
4. כיצד השפיעה לדעתן ההכשרה האקדמית על הזהות המקצועית של משתתפות המחקר?

מחקר זה הוא מחקר איכותני ונערך בקרב 15 מנהלות מעון, רובן דתיות, מדור ראשון להשכלה אקדמית. באמצעות ראיונות עומק נחשפו המניעים שהביאו ליציאה ללימודים אקדמיים לצד החסמים. נוסף על כך, הממצאים העלו פערים בין תפיסות הציבור, המנהלות ובין משרד החינוך את מערכת החינוך לגיל הרך. זאת ועוד, מהראיונות התגלתה התרומה הרבה של הלימודים למנהלות הן מקצועית הן אישית. ניתוח הממצאים הדגיש את חשיבות המענה לצרכים בסיסיים בסביבה האקדמית, וחיזק תיאוריות כמו התיאוריה האקולוגית של ברונפנברגר (Bronfenbrenner, 1992) ותיאוריית הצרכים של מאסלו (Maslow, 1974).

ההמלצה העיקרית היא להמשיך ביישום מדיניות המקדמת ומעודדת את ההשכלה האקדמית ואת ההכשרות של מנהלות מעון, ולערוך מחקרי המשך מקיפים וארוכים יותר שיתרמו לבניית תוכנית הכשרה מותאמת למנהלות מעון ולחיזוק מעמדן בישראל.

מילות מפתח: זהות מקצועית, מנהלות מעון, דור ראשון להשכלה אקדמית, חינוך לגיל הרך, הכשרה אקדמית.

סקירת ספרות

פרק זה סוקר את הידע הקיים בנוגע לזהות המקצועית של אנשי חינוך בכלל ושל מנהלות מעון בפרט. הסקירה מתמקדת בחמישה נושאים מרכזיים: מושג הזהות המקצועית והבנייתו בקרב אנשי חינוך; תהליך גיבוש הזהות המקצועית של מנהלות מעון בישראל ובעולם; השפעת ההכשרה האקדמית על גיבוש הזהות המקצועית; מאפייני דור ראשון להשכלה אקדמית והשפעתם על תהליך הזהות; ומסגרות תיאורטיות המסבירות את תהליך גיבוש הזהות המקצועית. כל אלו יחד יספקו את התשתית לניתוח ממצאי המחקר.

זהות מקצועית בקרב אנשי חינוך

זהות מקצועית היא תהליך דינמי מתהווה, ומשתנה לאורך זמן. קיימות ארבע הנחות יסוד בהבניה של זהות מקצועית (Rodgers & Scott, 2008):

1. זהות מקצועית מתפתחת ביחס להיבטים חברתיים, תרבותיים, פוליטיים והיסטוריים.

2. הזהות נבנית מתוך יחסי גומלין עם הזולת ומתעצבת רגשית במפגש עימו על רקע גאוגרפי, חברתי, תרבותי, מקצועי ופוליטי.
 3. גיבוש הזהות המקצועית הוא תהליך מתמשך של הבניה, התפתחות והשתנות.
 4. הבניית הזהות המקצועית היא תהליך הכולל ייחוס משמעות באמצעות סיפורים שמתלכדים לכדי נרטיב אחד.
- בקרוב אנשי חינוך, זהות מקצועית אינה משקפת רק את תפקידם, אלא גם את הערכים, את הרגשות ואת הקשרים החברתיים המלווים את העשייה המקצועית שלהם (חסון-גלעד, 2014). בעבור נשים העובדות בתחום הגיל הרך, הזהות המקצועית משולבת לא אחת בזהות האימהית והרגשית, והגבולות בין הזהויות אינם תמיד ברורים (Achituv & Hertzog, 2018).

הזהות המקצועית של מנהלות מעון בארץ ובעולם

תפקיד מנהלות מעון עוצב במקור כתפקיד נשי מסורתי כיוון שראו בהן "תחליף לאימהות" (Hard & Jónsdóttir, 2013; Hujala et al., 2013). עם השנים, דרשה החברה שהנשים שיגדלו את דור העתיד יהיו משכילות בעצמן. בעקבות זאת החלו נשים צעירות ללמוד, ויצאו כך לעצמאות כלכלית (סיטון, 2002; סנפיר ואחרים, 2012). מעמדן השתפר וסימן קפיצת מדרגה בהיררכיה המקצועית והתעסוקתית שלהן (Arnot & Dillabough, 1999).

ואולם, גם כיום תפקיד מנהלות מעון בישראל נתפס כמקצוע שולי, בעיקר בגילי לידה-3, והיעדר הכרה מוסדית ודרישות הכשרה מחייבות, פוגעים בתחושת הסמכות והמקצועיות של מנהלות רבות (הרצוג, 2002; פישביין, 2010). פועל יוצא של מצב זה הוא שתהליך גיבוש הזהות נעשה לא פעם מתוך תחושת בדידות, מאבק לקבל לגיטימציה וחיפוש עצמי אחר זהות מקצועית ברורה (Achituv & Hertzog, 2019).

לעומת זאת, במדינות כמו נורווגיה, אוסטרליה ופינלנד, זוכות מנהלות מעון לתמיכה מערכתית נרחבת בתפקידן, מה שמקל על תהליך גיבוש הזהות המקצועית. בנורווגיה, לדוגמה, התמיכה המערכתית מאפשרת חיפוש וחקירה בתוך תהליך גיבוש הזהות, ומתוך כך התפתחו שם ארבעה טיפוסים של זהות מקצועית בקרב מנהלות מעון: חינוכית, ניהולית, זהות משולבת (חינוכית-ניהולית) וזהות מהססת (Granrusten, 2016); ובאוסטרליה ניכר תהליך של שינוי תפיסתי וזהותי באמצעות

שימוש במחקר פעולה ורפלקציה ביקורתית – ומושם שם דגש על זהות אקולוגית ועל סוכנות מקצועית הנבנית בקהילות תומכות (Hughes, 2023).

השפעת ההכשרה האקדמית על הזהות המקצועית של מנהלות מעון

הכשרה אקדמית היא גורם חשוב בגיבוש הזהות המקצועית של נשים בתחום החינוך לגיל הרך. מחקרים מצביעים על כך שההשכלה הגבוהה מסייעת בהקניית ידע תיאורטי ויישומי, ובד בבד מחוללת שינוי בדימוי העצמי ובתפיסת הזהות המקצועית. נשים רבות חוות את הלמידה האקדמית כמסע של התפתחות אישית וצמיחה מקצועית, ואת ההשכלה ככלי ליצירת זהות מקצועית יציבה.

בישראל עבר תחום החינוך לגיל הרך שינויים רבים: לאורך עשורים נתפסו המעונות כאחראיים רק על טיפול ועל השגחה בפעוטות, ורק בשנות השבעים החל שינוי מהותי, והם הועלו למעמד של מוסדות חינוכיים (רוזנטל, 2000). שינוי זה הביא עימו עלייה בדרישות ההכשרה והציפיות ממנהלות מעון, ואף שהן אינן מחויבות בהכשרה אקדמית, בפועל הדרישה לכך גוברת, מתוך הבנה שהכשרה אקדמית תורמת לאיכות החינוך, לחיזוק השאיפה למקצועיות ולגיבוש זהותן המקצועית (רוזנטל, 2009; מבקר המדינה, 2022). למרות זאת, התמיכה המוסדית שהמנהלות בישראל זוכות לה היא חלקית ולעיתים נעדרת לחלוטין, ולכן הן פועלות לא פעם מתוך תחושת בדידות, ומחפשות בלימודים האקדמיים מקור להכרה, ללגיטימציה ולביטחון עצמי מקצועי (Achituv & Hertzog, 2019, 2018). במציאות זו, הלימודים אינם משמשים רק ככלי לרכישת ידע בעבורן, אלא גם כמרחב להעצמת הזהות.

במדינות נוספות שבהן נחקר הנושא, אפשר לראות הבחנה בין הדגשים השונים שכל מדינה רואה בתפקיד מנהלת מעון: בפינלנד ובדנמרק הדגש שמושם בהכשרת המנהלות הוא על רטוריקה ניהולית-מקצועית לצורך עיצוב זהות מנהלתית (Hujala, 2013), ואילו באנגליה ובאוסטרליה הדגש הוא על הכשרה חינוכית ולא דווקא ניהולית, ומתוארת מתיחות בין הזהות החינוכית לזהות הניהולית בשל כך (Granrusten, 2016). בנורווגיה המקרה שונה מעט: קיימת אומנם תוכנית הכשרה רשמית למנהלות, אולם כיוון שרובן מגיעות מרקע חינוכי, הן מעידות שהזהות המקצועית שלהן ממשיכה להתעצב גם מחוץ למסגרות ההכשרה (Hujala, 2013). המשותף לכל המדינות הוא תמיכה ממוסדת במנהלות המתבטאת בין היתר בתוכניות הכשרה רשמיות.

דור ראשון להשכלה אקדמית

לאחרונה פורסמו מחקרים שעסקו בחוויה של סטודנטים מדור ראשון להשכלה אקדמית בישראל, המתמודדים עם תחושת ניכור וזרות ועם חוויית חוסר התאמה של המערכת לצרכיהם, אך בו בזמן מרגישים שהאקדמיה פותחת צוהר להבנה ביקורתית של הפן החברתי והאישי (נגררון ואחרים, 2022; רובין וטייב, 2021). נשים רבות, בייחוד בחברות מסורתיות, בוחרות להיות הראשונות ממשפחתן שיוצאות ללימודים אקדמיים, מתוך תפיסה שלימודים והשכלה עשויים לסייע לשיפור מעמדן במשפחה, בחברה ובעבודה (שפירא והרץ-לזרוביץ, 2011). בקרב נשים מהחברה הערבית תהליך זה נושא עימו מורכבויות ייחודיות: האישה הערבייה היוצאת מהבית ללימודים נחשפת לעולמות תוכן חדשים ולאנשים חדשים בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים. היא לומדת להיות עצמאית, לומדת להכיר את עצמה ואת כוחותיה מחדש, ומחזקת את הביטחון העצמי שלה. זאת ועוד, הסיכוי שלה להשתלב בכוח העבודה עולה ככל שרמת ההשכלה שלה עולה, כך שיש בידה לתרום להכנסת המשפחה ולהגיע להגשמה עצמית. עם זאת, ההשכלה עדיין אינה מאפשרת לה לפרוץ לתחומי התעסוקה "הגבריים" המסורתיים (בן-בסט, 2011; אבו עסבה, 2008; מוסטפא ועראר, 2012), וכל התהליך מערב קונפליקטים לא פשוטים של זהות, מה גם שיש בו משום מעשה של שינוי חברתי ופוליטי מעבר למעשה האישי.

מסגרות תיאורטיות להבנת גיבוש הזהות המקצועית

לצורך ניתוח מעמיק של תהליכי גיבוש הזהות בקרב נשים מדור ראשון להשכלה אקדמית, ובפרט בהקשר של יציאתן למרחב האקדמי מתוך רקע מסורתי, ניתן להיעזר במסגרת של תיאוריות המסבירות את ההשפעה ההדדית בין מיקומים חברתיים, הקשרים תרבותיים לבין בחירות אישיות.

1. תיאוריית הצטלבות המיקומים (Crenshaw, 1989) – מדגישה את החשיבות של הבנת ההשפעה המשולבת של זהויות שונות (מגדר, מעמד, אתניות וכדומה) על חוויות הפרט. בהקשר של נשים מנהלות מעון, תיאוריה זו עוזרת להסביר כיצד היותן נשים, אימהות, ממוצא מסוים וללא רקע אקדמי, משפיעה על עיצוב הזהות המקצועית.
2. התיאוריה מודעת ההקשר (רוארסטריראר ונדן, 2021) – מרחיבה את ההבנה לכך שהקשרים התרבותיים, הכלכליים והקהילתיים אינם רק

מסגרת חיצונית, אלא חלק בלתי נפרד מעיצוב הזהות והבחירות האישיות.

3. התיאוריה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1992) – מציעה לראות את האדם כחלק ממערכת של מעגלי השפעה חברתיים – מהמעגל של המשפחה הקרובה ועד להקשרים תרבותיים, מדיניים והיסטוריים. תיאוריה זו מאפשרת להבין כיצד הסביבה הקרובה, מוסדות ההשכלה והמדיניות הציבורית משפיעים על תהליך גיבוש הזהות המקצועית.
4. תיאוריית הצרכים (Maslow, 1974) – מצביעה על כך שכדי להגיע למימוש עצמי – לרבות תחושת זהות מקצועית יציבה וביטחון עצמי – יש לספק צרכים בסיסיים כגון ביטחון, שייכות והערכה. כאשר תנאים אלו אינם מתקיימים, האדם מתקשה לגבש תחושת זהות ברורה.

המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי נערך בקרב מנהלות מעון מדור ראשון להשכלה אקדמית, רובן מהמגזר הדתי, שהוכשרו במכללת אפרתה בירושלים. מכללת אפרתה היא מכללה אקדמית בירושלים המכשירה אנשי חינוך ברוח החינוך הציוני-דתי. הלימודים במכללה מאופיינים באווירה משפחתית חמה ותומכת, והאוכלוסייה הלומדת בה מגוונת. נוסף על כך, למכללה יש תוכנית ייחודית וראשונה מסוגה בישראל להכשרת מנהלות מעון בפועל, שמטרתה להעשיר את הידע שלהן בנושא הגיל הרך ולהעצים את יכולת המנהיגות החינוכית שלהן מתוך גישה מקצועית מתקדמת (מכללת אפרתה, 2022).

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסת הזהות המקצועית של מנהלות מעון מדור ראשון להשכלה אקדמית. לצורך כך, התמקדנו בניתוח תחושת השייכות והצמיחה האישית של המשתתפות דרך נקודת מבטן הייחודית. שאלות המחקר הן:

1. מה היא תפיסת הזהות המקצועית של משתתפות המחקר (מנהלות מעון שהן דור ראשון להשכלה אקדמית)?
2. מה הן הסיבות שהביאו את משתתפות המחקר לבחור במקצוע (חברתיות, תרבותיות, מגדריות, כלכליות וכדומה)?
3. איך חוו משתתפות המחקר את ההכשרה האקדמית שלהן?

4. כיצד השפיעה ההכשרה האקדמית על הזהות המקצועית של משתתפות המחקר לדעתן?

מתודולוגיה

סוג המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני (סוג מחקר שלפיו מציאות היא תלויה הקשר ולעולם אינה אובייקטיבית) היות שמטרתו הייתה לבחון את התפיסות ואת המשמעויות שהמשתתפות בו – מנהלות מעון מדור ראשון להשכלה אקדמית – מייחסות לתופעה כוללת – הכשרה אקדמית והשפעותיה בכלל המישורים (שקדי, 2003).

כלי המחקר

1. ריאיון עומק חצי מובנה – נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם מנהלות מעון מדור ראשון להשכלה אקדמית. נושאי השאלות תוכננו מראש בהלימה לשאלות המחקר, ואפשרו לבחון נושאים נוספים שהעלו המראיינות בריאיון, לפי שיקול הדעת של החוקר (שקדי, 2003 ; Jarratt, 1996). הראיונות התקיימו פרונטלית או בזום וארכו כשעה עד שעה וחצי.
2. שאלון דמוגרפי – משתתפות המחקר מילאו שאלון דמוגרפי הכולל פרטים כגון: גיל, מצב משפחתי, דת ורמת הדתיות, מוצא והשכלה.

משתתפות

במחקר השתתפו 15 מנהלות מעון מדור ראשון להשכלה אקדמית שלמדו במכללת אפרתה. טווח הגילים של המשתתפות נע בין 32–61 וגילן הממוצע היה 46.7 שנים. 87% מהן נשואות, 53% מהן דתיות, 20% הגדירו את עצמן מסורתיות ו-13% הגדירו עצמן חרדיות או חילוניות. 67% הגדירו שהן משתייכות למעמד חברתי כלכלי בינוני והיתר למעמד בינוני-גבוה. ל-67% מהן תואר ראשון בגיל הרך/ בחינוך וניהול מעון, ול-33% תואר שני בגיל הרך. 73% מהמראיינות ניהלו מעון עוד בטרם החלו בלימודיהן האקדמיים. ממוצע שנות הוותק שלהן הוא 6.7 שנים (ס"ת 5.6 שנים), והחציון הוא 5 שנים.

איסוף נתונים

המשתתפות נדגמו בשתי דרכים:

1. הליך דגימה מכוונת (Morse, 2010) – החוקרות פנו למנהלת תחום מעונות יום במכללת אפרתה לצורך איתור מנהלות מעון העונות לקריטריונים הנבחרים במחקר המוצע, ודרכם הגיעו למנהלות.
2. דגימת "כדור שלג" – חלק מהמראיינות סייעו באיתור מראיינות נוספות העונות לתנאים הנדרשים. בעקבות פערים ברמת הפתיחות והשיתוף של המראיינות נוספו מראיינות אחרות למערך המחקר עד שהגיעו החוקרות לרוויה תיאורטית. לפני כל ריאיון חתמו המראיינות על טופס הסכמה מדעת להשתתפותן במחקר.

שיטת ניתוח הנתונים

- ניתוח הנתונים נעשה לפי שלבי הניתוח התמטי האיכותני (Braun & Clarke, 2006):
1. קריאת הראיונות ורישום הערות לצורך העמקת ההיכרות עם הנתונים.
 2. קידוד התכנים לקודים ראשוניים.
 3. קיבוץ הקודים העוסקים בתמות דומות.
 4. בחינת ההתאמה של הקודים הראשוניים לכלל הנתונים שנאספו במחקר ודיוקם בהלימה לתהליך הבדיקה.
 5. עיבוד הנתונים וארגונם לפי הקודים והתמות שאותרו כדי שכל תמה תהיה נהירה ותותאם לשאלות המחקר ולשאר התמות.

אמינות המחקר

- החוקרות השתמשו בכמה דרכים להגברת אמינות המחקר:
1. תיקוף הממצאים עם המשתתפות במחקר – עם סיום ניתוח הראיונות ותחילת גיבוש הממצאים קיימו החוקרות מפגש עם חלק ממשתתפות המחקר כדי לתקף את הממצאים הראשוניים.
 2. מהימנות בין שופטים – החוקרות נעזרו במנחות המחקר ובעמיתות מחקר שקראו את הנתונים. חוקר נוסף ניתח כחמישית מהנתונים, ונערכה השוואה בין תוצאות הניתוח שלו ושל החוקרות עד שהגיעו להסכמה.
 3. תהליך רפלקטיבי – כדי להימנע מסובייקטיביות בניתוח הנתונים השתמשו החוקרות ביומן שדה שכלל תיאור רפלקטיבי של תהליך המחקר, איסוף הנתונים וניתוחם.
 4. הוספת ציטוטים עיקריים מהממצאים התומכים בטענות המחקר.

היבטים אתיים

המרואיינות חתמו על טופס הסכמה מדעת שבו הוסברה להן מטרת המחקר. יתרה מזאת, הוסבר להן שזכותן להפסיק את השתתפותן במחקר בכל עת שיחפצו ושבאפשרותן להימנע מלענות על שאלות שיובאו בריאיון. נוסף על כך, הובטחו למשתתפות אנונימיות וסודיות על המידע שימסרו. כדי לשמור על חיסיון המידע נמחקו הפרטים המזהים מתמלולי הראיונות. קובצי המחקר נשמרו באופן מאובטח.

ממצאים

תפיסותיהן של מנהלות המעון חולקו לחמש תמות מרכזיות, ולכל אחת תתי-קטגוריות המתארות את חוויית הלימודים האקדמיים במכללת אפרתה של משתתפות המחקר.

הלימודים באקדמיה בקרב מנהלות מעון מדור ראשון להשכלה אקדמית				
1. מניעים ללימודים באקדמיה	2. חסמים ללימודים באקדמיה	3. תפיסתם של בני המשפחה את הלימודים באקדמיה	4. השפעת הסביבה על דור ראשון להשכלה אקדמית	5. חוויות הלימודים באקדמיה
1.1 מניע כלכלי/מקצועי	2.1 חסם מנטלי	3.1 בן הזוג	4.1 המשפחה	5.1 התפתחות מקצועית
1.2 מניע חברתי/סביבתי	2.2 חסם כלכלי	3.2 המשפחה	4.2 מקום העבודה	5.2 התפתחות אישית
	2.3 חשש מעומס נפשי/פיזי	3.3 ההורים	4.3 הורי הילדים במעון	5.3 הקהילה הלומדת
			4.4 תפיסת הציבור	

1. מניעים ללימודים אקדמיים

כל המרואיינות ציינו שעצם ההחלטה ללמוד באקדמיה הייתה משמעותית בעבורן. עם זאת, הסיבות שהובילו אותן לקבלת ההחלטה היו שונות. כשני שלישים מהמשתתפות ציינו שהמניע היה הכרח שנבע ממקום העבודה, אך היו מרואיינות שתיארו שאומנם המניע הראשוני היה כפוי, אבל נוספו לו מניעים אחרים. יתר על כן, התהליך כלל גם את ההחלטה בנוגע למוסד הלימודים שילמדו בו, את ההתמודדות עם פחד מהאקדמיה ואת התפיסות של בני הזוג באשר ללימודים.

1.1. מניע כלכלי/ מקצועי

כלל המרואיינות ציינו שההחלטה ללמוד התקבלה בגלל כורח המציאות והצורך להתפרנס. שליש מהן הסבירו שקבלתן לעבודה הותנתה ברכישת השכלה אקדמית. לדברי סיון: "כשהתחלתי לעבוד בתור מנהלת מעון, חייבו אותי ללמוד לימודים אקדמיים. המדריכה החינוכית דחפה אותי לקורס מנהלות". גם זמירה תיארה דרישה ללימודים אקדמיים: "בריאיון קבלה לעבודה נשאלתי אם אהיה מוכנה ללכת ללימודים אקדמיים, והבהירו לי שהם מצפים ממני שכך אעשה".

שני שלישים מהמרואיינות ציינו שהן נדרשו ללימודי תואר בעקבות קידום מקצועי או בעבורו. כך סיפרה לורה: "המנהלת אמרה לי שהיא רוצה לקדם אותי לתפקיד סגנית שלה, אבל רק אם אני מוכנה ללכת ללמוד לתואר. הבנתי שזה הדרך שלי להתקדם".

שלושת רבעי המרואיינות ציינו תרומות נוספות שהרגישו שיוכלו לקבל מהלימודים. מוריה, למשל, ציינה שהרגישה שהלימודים יאפשרו לה יציבות בעבודה: "המדריכה לחצה עליי ללכת ללמוד [...] הרגשתי שבשביל שתהיה לי עבודה יציבה ומסודרת אני צריכה לפחות תואר ראשון".

אבישג ציינה שהדרישה ללימודים עלתה בקנה אחד עם הרצון שלה לרכוש השכלה אקדמית: "למדתי קורס של ניהול מעון ואז לחצו עליי מייד ללכת לאקדמיה. אני גם הרגשתי שאני רוצה להיות עם תואר אקדמי".

בעבור גני הייתה זו פריצת דרך: "הרגשתי שהגעה לתואר אקדמי יהיה בזה גם התקדמות גדולה ועלייה לשלב חדש בחיים מאחר שאני באה ממשפחה שלא מכירה את האקדמיה".

1.2. מניע חברתי/סביבתי

שלושת רבעי מהמנהלות טענו שהבחירה במכללת אפרתה נעשתה מתוך תחושת שייכות למוסד הלימודים. במחקר השתתפו כאמור נשים בגילי 30–55 שהתחילו לראשונה בחייהן לימודים אקדמיים. הגיל, המגדר, האמונה הדתית והמצב המשפחתי שלהן היו שיקולים מכריעים בהחלטה היכן ללמוד. קלי ציינה את חשיבות קבוצת הגיל וקבוצת השוות במכללה:

הלכתי לבדוק כל מיני מקומות ללמוד תואר ראשון, בכולם הסטודנטיות נראו ילדות קטנות, [...] הרגשתי לא שייכת. לעומת זאת, כשהגעתי לאפרתה, [...] קבוצת השוות הן כולן מנהלות מעון. זה היה המקום בשבילי.

אבישג תיארה את החשיבות של מוסד הלימודים ההולם את אמונתה: "בגלל שהלכתי ללמוד במכללה דתית עם נשים, בעלי בסופו של דבר הרגיש שזה משתלב עם אורח החיים הביתי שלנו והסכים שאלמד במכללה הזאת".

2. חסמים ללימודים אקדמיים

מהרציונות עלתה חוויה של פחד מהאקדמיה שליוותה את המנהלות בתהליך קבלת ההחלטה. המקורות לתחושת הפחד נחלקים לשלושה סוגים עיקריים: פחד מנטלי שלא יצליחו לסיים את הלימודים, פחד מהעול הכלכלי ופחד לקרוס פיזית או נפשית מהעומס.

2.1. חסם מנטלי

רוב המרואיינות תיארו פחד מהלימודים שנבע מכך שזו הפעם הראשונה שלהן באקדמיה או משום שנצרב בהן כישלון עבר עוד מימי בית הספר. אבישג תיארה הרגשה של היעדר מסוגלות להשלים בהצלחה את הלימודים: "הרגשתי שמובילים אותי ללימודים ואני פוחדת [...] היה לי פחד וחשש אמיתי מחוסר מסוגלות להתגבר על הפערים האקדמיים שיש לי".

גם לורה תיארה חוסר אמון ביכולותיה: "התקשיתי להאמין שאני [...] בקושי הוצאתי תעודת בגרות, עכשיו אצליח ללמוד תואר ראשון באוניברסיטה". שליש מהמרואיינות שיתפו שגם הגיל המבוגר שהחלו ללמוד בו באקדמיה הוסיף לחשש. יואלה סיפרה על כך: "פחדתי מהלימודים כי אני לא צעירה", וקלי הוסיפה: "היה לי פחד להתחייב לטווח ארוך ואני כבר לא צעירה".

2.2. חסם כלכלי

שלושת רבעי מהנשאלות ציינו שהעלויות הכלכליות הגבוהות של הלימודים היו מכשול משמעותי. לדבריה של דלית: "פחדתי מאוד מההוצאה הכלכלית. זה עלה המון כסף שבקושי היה לי".

רבות מהמראיינות דיווחו שהנושא הכלכלי גרם ללחצים בבית, לבקשת סיוע מבני משפחה או ללקיחת הלוואה. לורה שיתפה: "פחדתי מאוד מהנושא הכספי. [...] נכנסנו לתקופה קשה מבחינה כספית. הצ'קים של הלימודים חזרו וההורים שלי שילמו לי את הכסף".

זוהר סיפרה על המתח שנוצר בבית בעקבות עלות הלימודים: "פחדתי מהקושי של ההתנהלות הכלכלית. הלימודים עלו המון כסף ובעלי התנגד [...] אבל החלטתי שאני חייבת לסיים ללמוד לימודים אקדמיים".

2.3. חשש מעומס נפשי/ פיזי

המראיינות סיפרו שחששו מהעומס שייווצר משילוב בין הלימודים למשפחה ולעבודה. שני שלישים מהן דיווחו על פחד אמיתי מכך שהעומס הגדול יביא לקריסה נפשית או פיזית. אבישג סיפרה: "היה לי פחד ענק מהאקדמיה גם בגלל הקושי איך הלימודים ישתלבו עם החיים, פחדתי שאקרוס". דלית אף היא התייחסה לכך: "אמרתי לעצמי 'איך אני אצליח גם לעמוד בלימודים וגם לנהל את המעון ולטפל במשפחה?!'".

שליש מהמראיינות תיארו שאותו החשש חלחל גם אל בני זוגן. קלי שיתפה: "לבעלי היה פחד שאני לא אעמוד בריבוי המשימות של בית, עבודה, לימודים. זה ממש הלחיץ אותי".

3. תפיסתם של בני המשפחה את הלימודים באקדמיה

כלל האנשים שבמעגל החיים המידי של המראיינות הושפעו במידה כזו או אחרת מהלימודים שלהן. שלושת רבעי מהן דיווחו שהקרובים שלהן היו גורמים מקדמים ותומכים, ובקרב רבע מהן היו הקרובים דווקא גורמים מעכבים.

3.1. בן הזוג

שלושת רבעי מהנשאלות תיארו שהחווייה של לימודיהן באקדמיה סיפקה לבני זוגן תחושת גאווה בהן. בני הזוג ראו בהן דוגמה אישית ומעוררת השראה והערכה. כך סיפרה דלית: "בעלי מאוד פרגן לי [...] ראה שאני פורחת בעבודה, ותמך שאני אתקדם". זמירה שיתפה אף היא: "בעלי הסתובב בכל אירוע משפחתי וסיפר בגאווה שאני לומדת באקדמיה".

כל המרואיינות שיתפו שלתמיכתו של בן הזוג או להיעדרה הייתה משמעות רבה בתהליך קבלת ההחלטה, וכי היא השפיעה על המשקל שהן ייחסו לחששות מהתמודדות עם הלימודים. גני שיתפה בתמיכה שקיבלה מבן זוגה: "למרות הקושי הכספי הגדול, בעלי תמך ואמר: [...] 'הייעוד שלך זה מנהלת מעון, בשביל זה צריך תואר ראשון, נסתדר'". זמירה הוסיפה: "הוא היה מתאר לכולם איך אני משקיעה בלימודים [...] ומראה את הציונים הגבוהים שלי להוריו. זה בהחלט נטע בי ביטחון שאני מצליחה בלימודים עד הסוף".

לעומת זאת, מרואיינת אחת תיארה התנגדות חזקה מצד בעלה ללימודים האקדמיים ולעלויות הכרוכות בהם, ולדבריה ההתנגדות הייתה בין הגורמים שהובילו לגירושיהם במהלך הלימודים. ואולם, בראיונות תוארו גם שני מקרים (14%) שבהם בן הזוג התנגד תחילה ללימודים ושינה את תפיסתו בסופו של דבר. מקרים אלו העצימו את תחושת ההצלחה של המרואיינות. ענת סיפרה על כך: "היה קשה לבעלי להסכים [...] כי זה אומר שאני איעדר הרבה מהבית, [...] גם הרבה הוצאות כספיות, הוא חשש מזה. לדעתי הוא גם הרגיש שהוא יהיה שווה פחות ממני. [...] לבסוף הוא התגייס לעזור לי. זו הייתה הקלה". לורה אף היא התייחסה לכך: "שינוי שעבר בעלי במהלך הלימודים גרם לי לשקט נפשי ויכולת רבה יותר להצליח בלימודים".

3.2. המשפחה (הילדים)

כלל המרואיינות תיארו שחוו תמיכה גדולה, פרגון וגאווה מצד ילדיהן, ושהן הרגישו שהן משמשות דוגמה אישית למשפחתן. כל אלו, לדבריהן, תרמו להצלחת הלימודים. יואלה תיארה: "הילדים שלי היו גאים בי שאני לומדת, אפילו שאני לא צעירה ואני עולה חדשה. בעצם אני דוגמה להורים". כך שיתפה אבישג: "שמעתי אותם מספרים לחברים בגאווה: 'אמא שלי לומדת באוניברסיטה'".

חלק מהמוראיינות תיארו גם השתתפות של המשפחה במטלות בית כדי שהן יקבלו זמן ללמידה. דלית שיתפה: "כשאני יושבת לעשות שיעורי בית, המשפחה שומרת שאני לא יענה לטלפונים כדי שיהיה לי רוגע לסיים".

3.3. ההורים

כלל המוראיינות העידו שלתמיכתם של הוריהן או להיעדרה הייתה חשיבות גדולה בעבורן. כשלושת רבעי מהן תיארו שחשו הערכה גדולה יותר מצד הוריהן, וכן פרגון וגאווה בהן. גני סיפרה: "ההורים שלי מעריכים אותי שאני לומדת, זה יוצר כבוד מבחינתם. הם אומרים שאני אשת חייל, גם בבית גם בעבודה גם בלימודים". אודליה תיארה זאת אף ביתר שאת: "ההורים שלי מאוד רצו שאני אלמד [...] מבחינת אבא שלי הגשמתי לו את החלום שאני לומדת באקדמיה".

חלק מהמוראיינות דיווחו שזכו גם בתמיכה פרקטית מצד ההורים בלימודיהן, בין במימון הלימודים ובין בעזרה בבית. זמירה מתארת: "ההורים שלי יוצאי שואה, הם רצו כל החיים ללמוד ולא הייתה להם השכלה אקדמית. כשהחלטתי ללמוד, אבא שלי ביקש ממני לשלם לי את התואר מרוב שהתרגש וכך היה". דלית מתארת סיוע במטלות הבית ובטיפול בילדים: "אימא שלי והאחים שלי עושים לי בייביסיטר קבוע כל יום לימודים בכל הארבע שנים האלו, הם מכינים לי אוכל [...] זה מאוד מרגש אותי שהם מתגייסים כולם לעזור לי כדי שאוכל ללמוד בראש שקט".

אולם כפי שתמיכת ההורים תרמה מאוד להצלחה, כך חוסר התמיכה העיב על ההצלחה. שתי מוראיינות דיווחו על חוסר תמיכה מצד ההורים, וכיצד הן נפגעו מכך נפשית. כך סיפרה קלי:

בבית שלי לא גדלנו על זה שהולכים ללמוד, בטח לא לאקדמיה. אף אחד מהאחים שלי לא למד, אני הראשונה. כל פעם שאימא שלי פוגשת אותי היא אומרת לי 'מה? עוד לא סיימת ללמוד? את עוד לומדת?' אני מרגישה שזה מאוד מחליש אותי.

היעדר התמיכה מתבטא גם בחוסר מתן עזרה בבית או במימון הלימודים. שלי שיתפה: "ההורים שלי לא התעניינו אף פעם בלימודים בבית הספר, גם לא בלימודים באקדמיה. [...] הם לא עזרו לי [...] היחס הזה מאוד תסכל אותי".

4. השפעות הסביבה על היות המנהלות דור ראשון להשכלה אקדמית

כל המנהלות שהשתתפו במחקר הן כאמור דור ראשון להשכלה אקדמית. אי לכך, סביבתן הקרובה השפיעה על בחירתן לצאת ללימודים גם במובן הזה, כפי שעלה מהראיונות.

4.1. המשפחה

המרואיינות תיארו גישות שונות של הוריהן ללימודים האקדמיים. הגישות השפיעו הן על ההחלטה לצאת ללימודים הן על חוויית הלימודים. ההורים של שלושת רבעי מהמרואיינות צידדו במהלך, וחלקם אף ראו בו מעין "גאולה" אישית ומשפחתית. המרואיינות ציינו שההורים תיארו אותן כ"חלוצות במשפחה" ודיברו עליהן במונחים של הגשמת חלום, גאווה, כבוד והערכה. גני סיפרה על כך בהתרגשות: "ההורים שלי מעריכים אותי שאני לומדת, זה יוצר כבוד מבחינתם [...] אני קיבלתי הרבה הערכה מהם, אני הראשונה עם תואר במשפחה. זה לא מובן מאליו עבורם". רוב המרואיינות ציינו שבעבור הוריהן העובדה שביתם לומדת באקדמיה היא ניצחון על אתגרי החיים שהם התמודדו איתם כמו הגירה או שואה. כך שיתפה זמירה: "ההורים שלי יוצאי שואה ובשבילם שאני לומדת לימודים אקדמאים זו גאווה גדולה וניצחון גדול, וזה מאוד ריגש אותם. מבחינתם זה חלק מהתקומה והגאולה מהמלחמה". אודליה תיארה: "הגעתי מבית שההורים עלו ממרוקו, הם לא למדו הם רק עבדו בשביל לשרוד, ולכן הם כל כך שמחו שראו שאני הולכת ללמוד באקדמיה. בשבילם זה היה הצלחה ממש שלהם".

אולם לעומת המרואיינות שהוריהן התרגשו מהלימודים האקדמיים שלהן, תיארו שלוש מהמרואיינות פער עצום בין תפיסתן את הלימודים לתפיסת הוריהן. בקרב הוריהן היה חוסר הבנה של תכלית הלימודים או חשיבותם. לתפיסת הורים אלו, הלימודים האקדמיים הם יקרים, מתישים, דורשים היעדרויות ממושכות מהבית ואין בהם ערך. קלי היטיבה לתאר זאת: "אני באה מבית מאוד עני [...] להתקדם ללימודים אקדמיים זה בשבילי לנצח את המפתח [...] אבל אימא שלי לא מבינה למה אני לומדת".

4.2. מקום העבודה

כל המרואיינות חוץ מאחת שיתפו שללימודים באקדמיה הייתה תרומה רבה להצלחת עבודתן במעון, הן ברמת היחס שזכו לו מהצוות הן ברמת המקצועיות

שלהן בעבודה. זוהר סיפרה: "אני מודל לחיקוי. [...] התחלתי בתור מטפלת ועכשיו אני מנהלת ועוד עם תואר ראשון. [...] הצוות רואה בי אישה מנצחת שלמרות הקשיים הצליחה להתקדם".

כשני שלישים מהמראיינות סיפרו שהן מרגישות שההתמקצעות שלהן השפיעה גם על תחושת הביטחון של שאר הצוות. יואלה שיתפה: "אני מרגישה שלמטפלות שלי יש יותר ביטחון בעבודה בגלל שאני הפכתי מקצועית יותר מהלימודים בתואר".

יתר על כן, כמחצית מהמראיינות ציינו שהאווירה במעון הייתה של למידה והתפתחות מקצועית, וכך התעורר גם בקרב המטפלות הרצון לצאת ללימודים בתחום הטיפול בגיל הרך. המראיינות סיפרו שהיה להן חשוב לשמור על האווירה הזאת כדי להגדיל את תחושת הסיפוק של המטפלות במעון, למנוע שחיקה ולקדם אפשרות להתפתחות מקצועית. כך סיפרה מוריה: "צוות המעון היה שותף ללימודים [...] עודדתי את הצוות למצוא את הדרך ללמוד ולהתמקצע בטיפול".

ההערכה של המטפלות כלפי המראיינות תרמה בעיניהן להצלחתן בלימודים. זוהר תיארה את התוקף שהצוות נתן לה: "הצוות נותן הרבה תוקף לדעה שלי כי אני מעשירה להם את הידע, ואותי זה מדרבן להמשיך ולהתמקצע".

קלי אף היא ציינה את היחס הטוב שהיא זוכה לו מהצוות: "אני מרגישה שהעובדה שאני לומדת באקדמיה גורם לצוות המטפלות לכבד אותי יותר [...] הן מעריכות את הדעה המקצועית שלי יותר, והן גם ממש משתדלות לא להטריד אותי ביום לימודים".

נקודה נוספת שכלל המראיינות ציינו היא השינויים המקצועיים שהן יישמו בתהליכי העבודה במעון ובעבודת הצוות בעקבות הלימודים. סיון התייחסה לכך: "הלימודים גרמו לי לשנות דברים במעון [...] הסברתי למטפלות איך לספר סיפור בכל גיל במעון, על מה להקפיד עם כל שכבה בעת הסיפור, וזה המשיך גם אפילו לארוחה במעון".

עם זאת, חשוב לציין שעשרים אחוז מהמראיינות דיווחו על התנגדויות שעלו מצד הצוות במעון לשינויים שהן קידמו. כך סיפרה זמירה: "יש בצוות כמה שמעניין אותן בעיקר לעבוד ושכמה שפחות נשנה ונחדש, עבודה והביתה".

4.3. הורי הילדים במעון

כשלושת רבעי מהמראיינות דיווחו שתגובתם של הורי הילדים במעון ליציאתה של המנהלת ללימודים אקדמיים נשענה בעיקר על האם המהלך פגע או לא בתפקוד המעון. לורה ביטאה זאת במילים: "ההורים קודם כול מעניין אותם שסדר היום של הילד לא השתנה. אחר כך אם המנהלת לומדת זה גם טוב". וקלי סיכמה בפשטות: "לא מרגישה מההורים יחס מיוחד [...] מעניין אותם שהמעון יתפקד והוא מתפקד".

עם זאת, שלושת רבעי מהמראיינות כן סיפרו שזכו לכבוד, לתמיכה ולהערכה מקצועית מצד הורי הילדים בעקבות לימודיהן. אבישג סיפרה: "הלימודים הפכו את הדעות שלי והדרך שלי ליותר מקצועיות עם קבלות בעיני ההורים".

נוסף על כך, כלל המראיינות סיפרו שבזכות הלימודים הן קיבלו כלים ושפה מקצועית שסייעו להן לתווך להורים את ההחלטות שלהן בנושאי הליבה בגן. לורה תיארה זאת היטב: "להורים במעון היה מאוד חשוב על בסיס מה אני אומרת דברים [...] והייתי מביאה הוכחות מתוך מה שלמדתי. הם דרשו ביסוס מקצועי ואני הבאתי [...] בזכות הלימודים".

כשלושת רבעי מהמראיינות העידו שהלימודים לא רק שיפרו את המקצועיות שלהן, אלא אף העצימו את תחושת הביטחון שלהן מול ההורים. יואלה שיתפה: "להורים יש הערכה אליי תמיד [...] אבל מאז הלימודים הביטחון שיש אצלי עובר להורים".

4.4. תפיסת הציבור

בשנים האחרונות ניכרת ירידה ביחסי האמון בין מערכת החינוך לגיל הרך להורים בעקבות מקרי ההתעללות בפעוטות שמתפרסמים חדשות לבקרים. כשלושת רבעי מהמראיינות סיפרו על ההשפעות של הנושא על תפיסת תפקידן בעיני הציבור בכלל ובעיני הורי הפעוטות בפרט. מוריה התייחסה לכך: "אני מרגישה שרואים אותנו, המנהלות והמטפלות, כחשודות. לא רואים אותנו כאלו שבאו לעשות דבר גדול ולטפל בילדים שלהם [...] כולנו בגדר מתעללות בפוטנציאל. גם אם יש לנו תואר אקדמי". דלית תיארה אף היא את השינוי שחל בקרב ההורים: "הורים מגיעים ומבקשים לדעת אם מותקנות במעון מצלמות. הם מחפשים ביטחון. לא מעניין אותם אם אני למדתי או שהמטפלות עברו הכשרה".

בהקשר זה ראוי לציין ששלושת רבעי מהמוראיינות דיווחו על כך שהמוקד של משרד החינוך אינו מתפקד, אינו תומך בהן ואינו נותן מענה לצרכים שלהן בתור מנהלות מעון. לורה דיברה על כך:

כשהתחיל השינוי דובר על קורסי הכשרה למטפלות על חשבון משרד החינוך. דובר על דרישות הדרכה ופיקוח על המעון. אבל עד היום אין שום דיבור על מנהלות מעון שנושאות בכל העול של המערכות. מרגיש לי כאילו לא סופרים אותנו. לא שואלים אותנו מה אנחנו צריכות.

5. חוויית הלימודים באקדמיה

5.1. התפתחות מקצועית

כלל המוראיינות ציינו שהלימודים האקדמיים העניקו להן כלים מקצועיים רבים ומיומנויות פרקטיות רבות ומגוונות בתחום הגיל הרך בכלל ובתחום ניהול מעון בפרט. זאת ועוד, הן ציינו שרכשו כלים מקצועיים אופרטיביים חשובים ששיפרו את עבודתן ושימשו אותן לאחר מכן בניהול המעון הלכה למעשה, בניהול הצוות ובהדרכתו ובעבודה החינוכית בכלל. אבישג סיפרה: "הלימודים תרמו לי מאוד בגישה החינוכית, בעיצוב הסביבה של המעון, התייחסות איפה לשים דגש בעבודה, על מה חשוב לעבוד עם הילדים". לורה הוסיפה: "הלימודים גרמו לי בין השאר לתכנן נכון את התקציב. [...] הוספנו המון עבודות יצירה ואומנות מסוגים שונים". נוסף על כך, הרוב המוחלט של המוראיינות ציינו שהלימודים שיפרו את תפיסת הניהול שלהן ואת תחושת הביטחון שלהן בתפקיד. זוהר סיפרה: "הלימודים מחזקים אותי, נותנים לי לנהל מתוך מקצועיות ולא רק מתוך אינטואיציה או כישרון. אני מרגישה יותר שלמה עם מה שאני אומרת בפן המקצועי". עופרה תיארה את התרומה של הלימודים להדרכה של צוות המעון: "ברמה המקצועית למדתי לעשות הדרכה לצוות [...] לצלם אותן, לעשות תצפיות ואחרי זה ללמוד מזה".

5.2. התפתחות אישית

רוב מוחלט מבין המוראיינות סיפרו שהן מרגישות שהלימודים האקדמיים תרמו רבות לדימוי העצמי שלהן, לגיבוש זהותן המקצועית ולחיוזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהן. גני דיברה גם על חיוזוק הביטחון סביב זהותה המקצועית: "בזכות הלימודים אני מרגישה שהעשרתי את עצמי בידע ובשפה מקצועית. היום אני כבר

לא מפחדת לעמוד מול קהל. אני מרגישה שמתייחסים אליי אחרת וגם אני מתייחסת לעצמי אחרת".

מוריה הזכירה את תרומת הלימודים לחיזוק תחושת המסוגלות: "הייתה לי טראומה מהתיכון של תחושת חוסר מסוגלות. הלימודים באקדמיה עשו לי תיקון. אני הוכחתי לעצמי שאני מסוגלת. [...] היום אני עובדת כמנהלת גיל הרך במושב, והכול בזכות שלמדתי לימודים אקדמיים היה לי בכלל ביטחון לגשת לתפקיד."

5.3. הקהילה הלומדת

שלושת רבעי מהמראיינות תיארו שהאווירה החברתית התומכת, המכילה והקשובה שהן זכו לה בלימודים סייעה להן להתמודד עם חוויית הבדידות שבעבודתן. אבישג סיפרה: "בעבודה אני לבד, אבל כאן יש לי עם מי לדבר על הנושאים שמעסיקים אותי. אנחנו חווים אותן בעיות ולכולם יש רעיונות שיכולים לקדם לפתרונות".

נוסף על כך, מעל חצי מהמראיינות שיתפו שעצם הלימוד עם עמיתות למקצוע סייע להן להצליח בלימודים, ושהעמיתות היו לקבוצת תמיכה מקצועית ונפשית זו לזו. דלית סיפרה על כך: "זה כיף לעבוד עם נשים שעוסקות באותו תחום שאת עוסקת בו, להתייעץ, להעלות בעיות, זה ממש עוזר ללמוד עם חברים לאותו מקצוע. זו קבוצת תמיכה לכל דבר".

לסיכום, ניכר בבירור שחוויית הלימודים באקדמיה, כמו גם ההכשרה עצמה, העצימו מאוד את הביטחון העצמי והמקצועי של המראיינות, ואפשר להסיק מכך שגם את תפיסת הזהות המקצועית שלהן. רוב המראיינות סיפרו שזכו לגב תומך מבני משפחתן, שאף ראו בהן מקור לגאווה. אולם מתשובותיהן עלה שגם כשהן נאלצו להתמודד עם חוסר תמיכה מצד הקרובים להן, הן לא ויתרו ונלחמו להמשיך בלימודים ולהצליח בהם, מה שמעיד על כוחות נפש חזקים ואולי אף על רצון להוכיח למשפחה שהן מסוגלות להתגבר על חוסר הרקע האקדמי, ולפרוץ את הגבול הזה.

נוסף על כך, רוב המראיינות ציינו שהן זכו לתגובות אוהדות מצוות הגן ומההורים, וגם זה השפיע לטובה על תפיסתן העצמית בתור מנהלות שפועלות מתוך ידע וסמכות. עם זאת, הן ציינו שמבחינת מערכת החינוך הן מרגישות שקופות, שכן המערכת אינה מקדמת את קורסי ההדרכה וההכשרה שדיברה

עליהם ואינה עונה על צורכיהן. יתרה מזאת, ניכר שהן עומדות לבד אל מול הירידה באמון הציבור, ושהן אינן זוכות ליחס הולם מצד המערכת.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את תפיסת הזהות המקצועית של מנהלות מעון שהן דור ראשון להשכלה אקדמית, והתמקד בחוויית הלימודים באקדמיה ובהשפעתם על חייהן המקצועיים והאישיים של המנהלות. לצורך קבלת תמונה מלאה רואיינו 15 מנהלות מעון מדור ראשון להשכלה אקדמית, שלמדו בתוכנית ייחודית לתואר ראשון במכללת אפרתה. מן הראיונות עלו 5 תמות מרכזיות: מניעים ללימודים באקדמיה; חסמים ללימודים באקדמיה; עמדת בני המשפחה כלפי הלימודים; השפעת הסביבה על הסטודנטיות; וחויית הלימודים עצמה. חלק זה יעסוק בממצאי המחקר הנוכחי לאור התיאוריות והמחקרים שהוצגו בסקירת הספרות. לאחר מכן יוצגו בו מגבלות המחקר, תרומתו, המלצות למדיניות והצעות למחקרי המשך.

מהראיונות עלה שלתמיכת המשפחה הקרובה הייתה השפעה מכרעת על ההחלטה לצאת ללימודים ועל חוויית ההצלחה בהם. ממצא זה תואם למערכת המיקרו בתיאוריה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1992), שלפיה המעגלים הקרובים ביותר לאדם משפיעים על ערכיו, על חוויותיו ובכלל על תהליך עיצוב הזהות שלו. זאת ועוד, נמצא שרכישת ההשכלה האקדמית הייתה בעבור המרואיינות הזדמנות לשינוי ולשיפור מעמדן במשפחה ובחברה, כפי שנמצא גם במחקר של שפירא והרץ-לזרוביץ' (2011). ממצא זה בולט בייחוד כשבוחנים חברות שמרניות יחסית כמו זו שנבחנה במחקר הנוכחי (הן מבחינה דתית הן מבחינת חוסר הרקע האקדמי), שכן יש בהן רגישות גבוהה לתהליכים שעשויים לערער את הסדר המעמדי במשפחה. מחקרים קודמים על נשים ערביות מדור ראשון להשכלה אקדמית (אבו עסבה, 2008; בן בסט, 2011) מאששים ממצאים אלו, ואפשר להסיק אפוא שקבוצות שמרניות חולקות חוויות משותפות של תנועה בין נאמנות למסורת לשאיפה לקידום אישי.

מרואיינות רבות ציינו שהקבוצה הלומדת שימשה בעבורן מקור תמיכה משמעותי, הן ברמה הרגשית הן ברמה המקצועית, וניכר שהיא סייעה להן להתגבר על החשש מהלימודים, ושהשייכות אליה חיזקה את הביטחון העצמי שלהן והפיגה את תחושת הבדידות שבמקצוע. ממצאים אלו תואמים את תיאוריית הצרכים של

מאסלו (Maslow, 1974), המדגישה את חשיבותם של הצרכים הפסיכולוגיים הראשוניים – תחושת שייכות וביטחון – כבסיס להתפתחות עצמית ומקצועית. לצד התרומות החיוביות של הלימודים, הוזכרו גם תחושות ניכור וזרות שחלק מהמוראיינות הרגישו כשחיפשו מוסד לימודים. תחושות אלו מאפיינות לעיתים סטודנטים מדור ראשון להשכלה אקדמית (נגר-רון ואחרים, 2022; רובין וטייב, 2021). עם זאת, נמצא שהתאמה תרבותית, מערכי תמיכה מוקדמים ורגישות לרקע של הסטודנטיות יכולים לסייע במניעת "הלם אקדמי" ולהקל על ההשתלבות; ובנושא זה הדגישו המוראיינות שמכללת אפרתה, אכן התאימה להן בכל המובנים. חוויית הלימודים הייתה מאתגרת אך מעצימה, והיא תרמה לתחושת המסוגלות של המוראיינות ולגיבוש זהות מקצועית ברורה. ממצאים אלה תומכים בגישתו של בנדורה (Bandura, 1997), שלפיה חוויות הצלחה מגבירות את תחושת המסוגלות העצמית. יתרה מזאת, הלימודים תרמו רבות להתפתחותן האישית והמקצועית של המוראיינות. הן הדגישו את הידע התיאורטי והמעשי שרכשו, וציינו שהידע סייע להן בעבודתן מול הורים, צוותי מעון וילדים. יתר על כן, המוראיינות תיארו שהן זכו לתחושת ביטחון והכרה מקצועית גם מצד המשפחה והסביבה המקצועית, מה שהעמיק את תחושת הגאווה וחזק את גיבוש הזהות המקצועית שלהן. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים, שלפיהם התפתחות זהות מקצועית מושפעת מהקשרים חברתיים, פוליטיים ותרבותיים (קוזמינסקי וקוליר, 2010; Beijard, 1995).

עם זאת, המנהלות חוו פערים בין הערכים שהטמיעו בלימודים למציאות בשטח, כשנתקלו בהיעדר הערכה מקצועית כלפיהן מצד הציבור וכשחוו תחושת אכזבה ממדיניות משרד החינוך. המושג "סתירות חיות" (Whitehead, 1993), עוסק בכך, שכן הוא מדגים את הפער בין האידאל ליישומו בשדה. כפי שטוענת Thai (2021), כאשר אנשי חינוך אינם זוכים להכרה מספקת, הדבר עלול לפגוע בזהותם המקצועית ובתחושת השליחות. לכן, חיזוק מעמד החינוך לגיל הרך והקניית הכשרות מעמיקות הם צעדים קריטיים לשיפור תחושת המקצועיות של המנהלות.

ממצאי המחקר תואמים גם את ממצאיהן של Achituv & Hertzog (2018), 2019), שתיארו את הקשיים ואת הקונפליקטים שחוות מנהלות מעון בישראל הפועלות בתווך בין ניהול לזהות חינוכית־רגשית: בשני המחקרים עלו תמות דומות של תחושת בדידות, היעדר לגיטימציה וחיפוש אחר זהות מקצועית ברורה.

בהשוואה לכך, במדינות כמו נורווגיה ואוסטרליה יש תוכניות הכשרה תומכות, ליווי מקצועי ומנגנוני הכרה מוסדיים, וכל אלו מסייעים בעיצוב זהות מקצועית יציבה וברורה (Granrusten, 2016; Hughes, 2023). ממצאים אלו מדגישים את הפער בין המציאות בישראל ובין מדינות שעיצבו זהות מקצועית נעשה בהן מתוך חיזוק מוסדי ומדינתי – ולא רק אישי.

לסיכום, זהותן של מנהלות מעון בישראל בכלל, ובפרט של מנהלות מדור ראשון להשכלה אקדמית, משקפת קונפליקט מתמשך בין העצמה אישית למגבלות המערכת. עיצוב הזהות המקצועית שלהן הוא תהליך מתמשך, שבו ההשכלה האקדמית, הקהילה הלומדת וההכרה מצד הסביבה יוצרים יחד תשתית לבניית דימוי עצמי מקצועי ומעמד חברתי חדש.

מגבלות המחקר

המחקר נערך בשיטה איכותנית, ומושפע לכן מהאינטראקציה בין החוקרות לנשאלות (בן יהושע, 2005). נוסף על כך, המחקר מתמקד בבוגרות מכללת אפרתה בלבד, ולפיכך הממצאים אינם מאפשרים הכללה למנהלות ממגזרים שונים או ממוסדות לימוד אחרים. יתר על כן, המחקר נערך זמן קצר לאחר יישום חוק הפיקוח על מעונות היום (2021), ולכן מספק תמונה ראשונית בלבד של השפעותיו, ונדרשת בחינה ארוכת טווח להשלמת התמונה.

תרומת המחקר

המחקר מאיר לראשונה את החוויה הייחודית של מנהלות מעון שהן דור ראשון להשכלה אקדמית, ומדגיש את תרומת הלימודים להתפתחות זהות מקצועית, תחושת מסוגלות וביטחון עצמי. יתרה מזאת, המחקר מספק תובנות על האתגרים, על החסמים שחוות המנהלות ועל הקשרים בין ההשכלה להשפעה על מעמדן במשפחה, בקהילה ובמקום העבודה. יתר על כן, ממצאי המחקר משמשים בסיס לעיצוב מדיניות ולתמיכה ממוקדת במנהלות מעון הן במהלך הלימודים הן בעבודת הניהול שלאחריהם. נוסף על כך, תרומתו הייחודית של המחקר היא במתן במה לנשים שמגיעות מתוך שוליות כפולה – מגדרית ומעמדית – וממקמות את עצמן מחדש כשחקניות פעילות בזירת החינוך.

המלצות למדיניות

מממצאי המחקר עולות המלצות בשלושה תחומים עיקריים:

1. **מדיניות ותמיכה כלכלית** – כדי לעודד מנהלות ומטפלות נוספות לצאת ללימודים ולהתמקצע, יש לתמוך בהן כלכלית בזמן הלימודים באמצעות מלגות והנחות, וכן לקדם תמריצים כלכליים והכרה רשמית לאחר סיום התואר.
2. **תמיכה רגשית וחברתית** – מומלץ להקים קבוצות תמיכה וחונכות אקדמית לצמצום תחושת ניכור וזרות במהלך הלימודים. נוסף על כך, חשוב לתת מענה לבדידות שחוות המנהלות בעבודתן, בין באמצעות "קבוצת עמיתות" ובין באמצעות מנגנוני תמיכה מקצועיים זמינים.
3. **תוכניות הכשרה מותאמות** – יש לפתח הכשרות מקצועיות שישלבו ידע תיאורטי עם כלים מעשיים, כדי לסייע למנהלות להתמודד עם אתגרי הניהול, החינוך והתקשורת מול צוותים, הורים וגורמים מערכתיים.

הצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי הוא ראשוני וייחודי בתחומו, ולכן מומלץ להרחיב את ההבנה באמצעות מחקרים נוספים:

1. השוואה בין זהות מקצועית של מנהלות מדור ראשון להשכלה למנהלות עם רקע אקדמי משפחתי, בדגש על התייחסות לגורמי עומק תרבותיים וחברתיים.
 2. בחינת התפתחות הזהות המקצועית של מנהלות מעון לאורך זמן (מחקר אורך) – מרגע תחילת הלימודים ועד שנים לאחר סיום התואר.
 3. ניתוח מדיניות: השפעת רגולציה, הכשרות והכרה מוסדית על תחושת הזהות המקצועית של מנהלות מעון.
 4. הרחבת המחקר למגזרים שונים – חרדים, ערבים, עולים חדשים ועוד – מתוך כוונה לזהות דפוסים משותפים וייחודיים.
 5. בחינת תרומתן של תוכניות חינוכיות מבוססות קהילה (כמו קהילות לומדות או מנטורינג קבוצתי) לפיתוח זהות מקצועית.
- מחקרים אלו יתרמו לבניית מדיניות הכשרה מותאמת ולחיזוק מעמדן של מנהלות מעון בישראל.

ביבליוגרפיה

- אבו עסבה, ח' (2008). מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית. בתוך ח' עזיז (עורך), **ספר החברה הערבית בישראל (1): אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. (עמ' 201–221). מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד.
- בן-בסט א' (2011). **ממעורבות ממשלתית לכלכלת שוק: המשק הישראלי 1985–1988**. עם עובד.
- הרצוג, ח' (2002). בפתחו של מבט פמיניסטי על מורות בישראל. בתוך מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), **מורות בישראל: מבט פמיניסטי**. (עמ' 11–14). הקיבוץ המאוחד.
- מבקר המדינה (2022). **יישום רפורמות וצמצום פערים בחינוך לגיל הרך – ביקורת מעקב**.
<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/2022/2022.5/2022.5-104-Reformat-0-.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- מוסטפא, מ' ועראר, ח' (2009). השכלה גבוהה בקרב מיעוטים: מקרה המיעוט הערבי בישראל. בתוך ר' ח'מאסי (עורך), **ספר החברה הערבית, 3**. (עמ' 204–226). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- נגר-רון, ס', גיגי, מ', רזי, ת' (2022). **מגוונים את מגדל השן: דור ראשון להשכלה אקדמית בישראל – כותבים**. פרדס.
- סיטון, ש' (2002). בניית זהות הגננת (1919–1947). בתוך מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), **מורות בישראל: מבט פמיניסטי**. (עמ' 146–173). הקיבוץ המאוחד.
- סנפיר, מ', סיטון, ש' ורוסרצימט, ג' (2012). **מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל**. שדה בוקר.
- פישביין, י' (2010). הכשרת מורות – היבטים פמיניסטיים. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), **על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך**. (עמ' 73–95). כרמל.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים, 49**, 11–42.
- קליין, ש' ויבלון, י' (2008). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- רואר-סטריאר, ד' ונדן, י' (2021). ילדים בסיכון: בחינת מיתוסים לאור גישה מודעת-הקשר. **ביטחון סוציאלי, 115**, 19–39.

רובין, א' וטייב, נ' (2021). מאחורי ה"גדר": אקדמיה רגישת תרבות. **מפגש לעבודה סוציאלית**, 53, 143–166.

רוזנטל, מ' (2000). מסגרות חינוכיות חוץ ביתיות לתינוקות ולפעוטות. בתוך פ"ש קליין (עורכת), **תינוקות, טף, הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל**. (עמ' 79–118). רכס.

רוזנטל, מ' (2009). **סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות**. דוח ועדה מייעצת בראשותה של פרופ' רוזנטל. אגף למעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה.

שפירא, ת', הרץ-לזרוביץ', ר' ושפר, ל' (2011). מסוגלות עצמית, תפיסת תרבות והעצמת נשים: משמעויות מגדריות וחברתיות אצל מורות ומורים בחינוך הערבי. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 32, 185–215.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני, תיאוריה ויישום**. רמות.

Achituv, S., & Hertzog, E. (2018). Partners or managers? Mothers or bosses? Conflicting identities of Israeli daycare managers. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1931–1944.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1552948>

Achituv, S., & Hertzog, E. (2019). '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>

Arot, M., & Dillabough, J. A. (1999). Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry*, 29(2), 159–189.

<https://doi.org/10.1111/0362-6784.00120>

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perception of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281–294. <https://doi.org/10.1080/1354060950010209>

Bronfenbrenner. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Granrusten, P. T. (2016). Early childhood teacher or leader? Early childhood directors' perceptions of their identity. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 247-267.
- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311–325.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Hughes, Fran. (2023). Early childhood educators' professional learning for sustainability through action research in Australian immersive nature play programmes. *Educational Research for Social Change*. 12(1), 69-82. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2023/v12i1a6>
- Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (Eds.). (2013). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. University of Tampere.
- Jarratt, D. G. (1996). A comparison of two alternative interviewing techniques used within an integrated research design: A case study in outshopping using semi-structured and non-directed interviewing techniques. *Marketing Intelligence & Planning*, 14(6), 6–15.
<https://doi.org/10.1108/02634509610131108>
- Maslow, A. H. (1974). A Theory of Human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Morse, J. M. (Ed), (2010). Sampling in grounded theory. *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, (pp. 229-244). Sage Publications.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research On Teacher Education* (pp. 732-755). Routledge.

Thai, Kimberly R, (2021). Professionalism in early childhood education.
Master's Theses.

<https://repository.usfca.edu/thes/1404>

Whitehead, J. (1993). The growth of educational knowledge : creating
your own living educational theories. Hyde.

