

התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן

אביבה דן, איתן סימון

תקציר

להתפתחות המקצועית של אנשי חינוך ישנה חשיבות רבה, שכן היא משפיעה על איכות ההוראה ועל אקלים הכיתה. רוב המחקרים שנעשו בנושא, חקרו אותו מההיבט של אנשי חינוך (מורים בעיקר). מעטים, אם בכלל, חקרו את הנושא מנקודת המבט של הגננות. המחקר הנוכחי מבקש לברר את נושא התפתחות הזהות המקצועית של הגננות במהלך לימודיהן לתואר ראשון. זאת מאחר שידוע כי גננות לגיל הרך נמצאות בצומת מרכזי על ציר ההתפתחות של ילדים, ולכן חשוב שיהיו להן יכולות מקצועיות גבוהות, יכולת רפלקטיבית גבוהה ורצון להתפתח מקצועית. במחקר זה הנושא נבדק בקרב סטודנטיות לגיל הרך הלומדות במכללה לחינוך בצפון הארץ ועמידות להיות גננות של משרד החינוך.

זהו מחקר חתך שבו נבדקה הזהות המקצועית של הסטודנטיות ורמת שביעות הרצון שלהן מהמקצוע. כלי המחקר, השאלון, נלקח מזהותם המקצועית של אנשי החינוך והותאם לפרחי ההוראה לגיל הרך, מאחר שאין בנמצא שאלון לגננות. המדגם כלל 71 פרחי הוראה מכל השנים. התוצאות מצביעות על כך שהגננות המתלמדות העריכו את התפתחותן המקצועית במידה רבה למדי. שביעות הרצון שלהן מהמסוגלות העצמית-מקצועית הייתה מעל ל-3.5 נקודות בממוצע בסקאלה של 1-4 והערכת הידע והכישורים שלהן הייתה 3.37 ו-3.17 בממוצע ובהתאמה. 62% מהסטודנטיות הביעו סיפוק מבחירת המקצוע ו-93% ראו במקצוע שליחות. התוצאות מלמדות כי גננות שעברו הכשרה לגיל רך, אך עדיין נמצאות בתהליכי הכשרה ואין להן ניסיון בגנים, רואות את עצמן כבעלות יכולת להיות גננות טובות ברמה גבוהה. מאחר שהמחקר הוגבל למכללה אחת, רצוי להרחיבו לשאר המכללות לחינוך.

מילות מפתח: זהות מקצועית, מנהלות גן, גננות מתחילות, סטודנטים בהכשרה לגיל הרך

מבוא

להתפתחות המקצועית של אנשי חינוך ישנה חשיבות רבה, שכן היא משפיעה על איכות ההוראה ועל אקלים הכיתה. במאמר זה נציג את תוצאות המחקר שעסק בהתפתחות זהות מקצועית של גננות בתקופת תוכנית ההכשרה שלהן. רוב הספרות המקצועית עוסקת בהתפתחות הזהות המקצועית של אנשי חינוך, אך רק מחקרים מעטים בחנו את התהליך הזה אצל גננות. לגננות יש תפקיד ייחודי משום שתקופת הילדות משפיעה על ההתפתחות הכוללת של ילדים צעירים (Copple & Bredekamp, 2009). מהספרות עולה כי ההתפתחות של הזהות המקצועית של עובדי ההוראה משפיעה על איכות ההוראה שלהם, והיא זו שגורמת לאנשי החינוך לשנות את ניהול כיתתם, וכך להשפיע לטובה על הישגים הלימודיים של תלמידיהם (Guskey, 2002). מטרת מחקר זה לחקור את התפתחות הזהות המקצועית של גננות מתחילות, לראות אם הן עוברות אותם תהליכים שעוברים אנשי חינוך בבית ספר וכן לבחון את הגורמים המשפיעים על תהליך זה. זאת ועוד, המחקר מבקש לחקור את רמת הסיפוק של גננות מתחילות באשר למקצוע שבחרו.

זהות מקצועית

הזהות המקצועית אינה סטטית, אלא משתנה, היא מושפעת רבות מהאופן שבו אנו תופסים את עצמנו ואת האחרים ומהאופן שבו האחרים והחברה תופסים אותנו (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). זהות מקצועית מבוססת על מערכת של אמונות, של גישות ושל תובנות באשר לתפקיד המקצועי הנבנה מהפעילויות שבעבודה. היא נחשבת להבניה תיאורטית ונתפסת כדינמית וכמושפעת מהאופן שבו אנו מהרהרים בה ותופסים את העצמי כחלק מהמקצוע הנבחר. הזהות המקצועית הזו נבנית בהקשרים חברתיים במהלך יחסי הגומלין שבמקום העבודה עם עמיתים אחרים ועם הציבור, שדרכם אנו זוכים להכרה בזהות ובמעמד המקצועי.

זהות מקצועית בקרב אנשי חינוך

המושג זהות מקצועית של אנשי חינוך התפתח בעשורים האחרונים כתחום מחקר (Beijaard et al., 2004; Bullough & Baughman, 1977; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992) אם כי לפי הספרות, אין הגדרה אחת פורמלית לזהות מקצועית. בחלק מהמחקרים נעזרו בתיאוריות הפסיכולוגיות של אריקסון (Erikson, 1986) או של מיד (Mead, 1934), לפיהן בנייה של זהות מושגת באמצעות קשרים או הקשרים חברתיים. נראה שמוסכם כי בנייה של זהות מקצועית היא תהליך משתנה ומתמשך המתרחש בתהליכים תרבותיים וחברתיים (Gee, 2001). לרוב פרחי ההוראה, המתחילים בתוכניות ההכשרה, ישנם דימויים שונים באשר לאנשי החינוך שיהיו לאחר ההכשרה (Chong, Low & Go, 2011). דימויים אלה נבנו בעיקר מחוויות הילדות שלהם כתלמידים, והם אלה שיוצרים את התפיסות שלהם, העוסקות במשמעות של היות מורה (Flores & Day, 2006; Gratch, 2001). אנשי חינוך רבים טרודים בשאלות כמו - מי אני? איזה מורה אני רוצה להיות? איך אני תופס את תפקידי כמורה? (Korthagen, 2013).

במחקר שבחן את שאלת הזהות המקצועית, קבעו דויל וקרטר (Doyle & Carter, 1996) שאפשר להבחין בשלוש נקודות מרכזיות בתהליך שעוברים אנשי החינוך: (א) שינוי זהות; (ב) סיגול אידיאלים ותובנות אישיות למציאויות מוסדיות; (ג) החלטה כיצד להביע את עצמם בפעילות שבכיתה. מכאן, הזהות שנוצרת אצל המורה היא תוצאה של כוחות פנימיים וחיצוניים. חשוב לבחון תחילה את מושג הזהות המקצועית לפני שבוחנים את הזהויות המקצועיות של אנשי החינוך. ממחקרו של סאס (Sachs, 2005) עולה שהזהות של המורה חשובה להוראה ולהתפתחותו, משום שהיא מאפשרת לאנשי החינוך להבנות את הרעיונות שלהם באשר לשאלות "כיצד לנהוג?", "כיצד לפעול?" ו"כיצד להבין?" מהעבודה שלהם ומהמקום שלהם בחברה.

הזהות המקצועית של עובדי ההוראה מורכבת מהקשרים ומכוחות חברתיים, תרבותיים ופוליטיים, חיצוניים ופנימיים. הזהות שנוצרת בקשרים עם אחרים כוללת רגשות, היא אינה יציבה, מתחוללים בה שינויים והיא מרובה. מכאן, יצירת זהות היא תהליך מתפתח שנבנה מחדש באמצעות סיפורים וחוויות שנרכשים במשך הזמן (Androusou & Tsafos, 2018). אנשי החינוך צריכים להיות מודעים לתזוזה הזו בזהויות ולחיפוש הפנימי, שכן עם הזמן הקול שלהם הוא זה שמדריך אותם בהקשר המקצועי (Rodgers & Scott, 2008). הזהות המקצועית תלויה בהקשרים שאנשי החינוך מעורבים בהם, כמו משפחה, בתי ספר, אוניברסיטאות ואחרים (Agee, 2004; Beijaard et al., 2000; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2004; Britzman,)

התפיסות של "מה נכון". בתוך כל הקשר יש צורות מקובלות של ערכים ושל התנהגות, והציפייה היא שלחברים מסוימים יהיו הנורמות האלה, והם יפעלו על פי התנהגות זו. ג'י (Gee, 2001) כינה את ההשפעות האלה "מערכות פרשנות". "מערכות פרשנות" יכולות להיות השקפות תרבותיות והיסטוריות של אנשים על הטבע או על נורמות, מסורות וחוקים של מוסדות. הן יכולות להיות שיח ודיאלוג של אחרים או עבודה של קבוצות קרובות. מה שחשוב בזהות הוא שכמעט כל מאפיין שלה יכול להיות מובן במונחים של מערכות הפרשנות השונות (Gee, 2001).

קשרים, רגשות וזהות מקצועית

קשרים נוצרים בתוך הקשרים וגורמים לאינספור רגשות. במחקרם על אנשי חינוך חדשים בדרום אפריקה קבעו סמגוריןסקי ואחרים (Smagorinsky et al., 2004) כי זהותם של אנשי חינוך חדשים נוצרת בשל המעורבות שלהם עם אנשים אחרים בעשייה התרבותית. הרגרייבס (Hargreaves, 2001) הצביע על כך שרגשות של אנשי חינוך מושפעים עמוקות מ"גיאוגרפיות רגשיות" של המקצוע שלהם, כלומר, ממגבלות פדגוגיות של המוסד שבו הם עובדים, המשפיעות על יחסי הגומלין שלהם עם ההורים, התלמידים, המנהלה ואחרים. למרות זאת, מצפים מאנשי החינוך שישתגלו לנורמות ולתרבות בית הספר ולמגבלות הרגשיות, אף שהן תורמות למתחים פנימיים במצבים של שיח מוסרי, פוליטי או תרבותי.

במחקרו זיהה הרגרייבס חמישה אזורים של "גיאוגרפיות רגשיות: חברת-תרבות; מוסרי; מקצועי; פוליטי; ופיזי. אזורים אלו יכולים להתפתח עקב מרחק, קונפליקט או קרבה הדדית. הרגרייבס (Hargreaves, 2001) הביא כדוגמה לכך את הבדלי המעמדות שבין סגל ההוראה לתלמידים. דוגמה נוספת היא ההבדלים המוסריים הנוצרים כשתרבות בית הספר מתמקדת בהשגת ציונים גבוהים במבחנים לאומיים, המנוגדים לתהליכים שחווה הלומד, שמטרתם לטפח ולעודד את האינדיווידואל. במחקרם, שעסק בזהות מקצועית של אנשי חינוך, טענו בג'רד ואחרים (2004) שתהליך בניית הזהות המקצועית אינו יציב, והוא משתנה תדיר לפי הקשרים. מכאן, זהות אינה תכונה קבועה של אדם, אלא תופעה דינמית. הזהות מתפתחת בשדה אינטרסובייקטיבי, ואפשר לאפיין אותה באופן הטוב ביותר כתהליך מתמשך. זהו תהליך של פרשנות עצמית, שבו האדם מבין שהוא "מסוג מסוים", ושהוא מוכר ככזה בהקשר נתון. בהקשר זה הזהות יכולה גם להיות התשובה לשאלה החוזרת: "מי אני?".

ג'י (Gee, 2001) קבע בדיונו כי אף שבניית הזהות היא תוצאה של היחס שלנו לקהילות השונות או לקשרים שאנחנו בונים בהקשרים השונים ולקשרים שבינינו, יש "זהות ליבה" בסיסית ועקבית המכסה על כל ההקשרים. את זהות הליבה הזו תיאר הפסיכולוג רוברט קגן (Kegan, 1982) כ"עצמי". ה"עצמי" של הצרכים האלה יכול להיות מובן כישות מתפתחת אך לכידה, שנבנית באופן מודע ובאופן בלתי מודע באמצעות קשרי הגומלין עם הקשרים תרבותיים או מוסדיים ועם אנשים שערים העצמי חי, לומד ומתפקד (Rodgers & Scott, 2008).

התפתחות הזהות המקצועית של אנשי חינוך - מודל התפתחותי קגן (Kegan, 1982, 1994) בנה מודל של חמישה שלבים כדי לתאר את התהליך התפתחותי הזהות המקצועית של אנשי חינוך:

שלב 1 - אימפולסיבי: רפלקסים ותפיסות ראשוניות.

שלב 2 - איזון אימפריאלי: בשלב זה המורה יכול לתפוס מישו אחד כנבדל ושונה, מאחר שבשלב הזה מופיע מושג העצמי, הרעיון של "מי אני" ומרכז של נטיות "עצמי" יציבות, כלומר תובנות באשר לגרעין הפנימי.

שלב 3 - איזון בין-אישי: ה"עצמי" של המורה נתון להקשרים תרבותיים. המשוב החיצוני מלמד על הצלחה לעומת אמות המידה הפנימיות, שאותן בונה המורה בעצמו. הרפלקציה העצמית מתמקדת ביכולת לענות על הציפיות של בעלי הסמכות.

שלב 4 - האיזון המוסדי: בשלב זה ה"עצמי" מוגדר פנימית. לעצמי יש ערכים מוגדרים בבירור ופילוסופיה פנימית. הזהות של המורה בשלב הזה מוגדרת מבחינה פנימית, והיא אינה תלויה בציפיות או בדרישות חיצוניות. העצמי יכול להעריך מצבים ולהחליט החלטות שאינן בהכרח תלויות הקשר, הוא מסוגל לבקר את עצמו, כשהביקורת העצמית מתבססת על מערכת תובנות ואמונות פנימיות כלפי ההוראה וההקשרים עם התלמידים.

שלב 5 - אינטרא-אינדיווידואל: אוטונומיה אישית, זהות פנימית מבוססת שאינה משתנה בעקבות תגובות של אחרים, אלא כחלק מתהליך פנימי של למידה, רפלקציה ועמידה עצמית באשר לערכים ולעמדות.

במאמר זה נתמקד בשלבים 2-4, כלומר בהתפתחות זהותם המקצועית של אנשי חינוך בתהליכי החיים.

התפתחות הזהות המקצועית של אנשי חינוך בתהליכי החיים

הזהות של איש החינוך היא תהליך התפתחותי מורכב המושפע מכוחות חיצוניים ופנימיים, ולכן טבעי לנסות ולהשיב על השאלה: כיצד משפיעות תוכניות להכשרת אנשי חינוך על זהותם המקצועית? אומנם הדימוי המסורתי של איש חינוך הוא של אדם שתפקידו העיקרי להעביר ידע, אך כיום מצפים מאיש החינוך שיתווך ידע זה (Lunenberg & Korthagen, 2003). השינוי בתפקידים הללו משפיע בצורה שונה על המושג או על הדימוי העצמי של אנשי החינוך וכן על הדימוי האחר שלהם כמחנכים. לפיכך חשוב לבחון את התהליך שעוברים פרחי הוראה בהתפתחות זהותם המקצועית.

במחקרו הראה מייס (Mayes, 2001) כיצד נוצרות ומוגדרות אמונות של אנשי חינוך שהם בעצמם סטודנטים ואנשי חינוך. אנשי חינוך מתמודדים עם התמודדויות אתיות, חברתיות ורגשיות מורכבות בעקבות רפורמות מערכתיות (קוזמינסקי וקלור, 2010), ובשל כך הם נדרשים להסתגל לשינויים מתמידים ונמשכים. לפי בולו ובוגמן (Bullough & Baughman, 1997), המחשבות של אנשי חינוך מתחילים באשר להוראה וללימוד ולהיותם מחנכים, חשובות מאוד, שכן הן הבסיס למשמוע ולהחלטות שמתקבלות. מכאן, הכשרת אנשי חינוך חייבת להתחיל בבחינת ההוראה, במסורות ההוראה, באבות-טיפוס תרבותיים ובהבנות שנרכשות במרומו. ממחקרם של ביג'רד ואחרים (Beijaard et al., 2004), שסקרו את הזהות המקצועית של

אנשי חינוך, עולה שבמהלך הכשרתם עוברים פרחי ההוראה תהליך שבו הם בונים את זהותם המקצועית, אך תהליך זה שונה מהתהליך שעוברים אנשי חינוך מבוססים. הבניה של הזהות המקצועית לסטודנט לחינוך יכולה להיות מבלבלת מאוד, מאחר שהוא נחשף למודלים שונים, לציפיות ולתפיסות של הוראה שבהן הוא פוגש במהלך ההכשרה. לפעמים המודלים והדוגמאות האלה מתנגשים זה בזה או אפילו סותרים זה את זה (Beijaard et al., 2004).

זהות מקצועית של פרחי הוראה

במחקרם של צ'ונג ואחרים (Chong et al., 2011), שבחנו את הופעת הזהות של פרחי הוראה, דיווחו שליש מאוכלוסיית המחקר שבחירתם במקצוע ההוראה נבעה מערכים אלטרואיסטיים ואידיאליסטיים. ממצאים אלה עלו שוב ביוון, במחקרו של דוליפולו (Doliopoulou, 1995), ובבריטניה, במחקרם של רייד וקודלוול (Reid & Caudwell, 1997). מחקרים קודמים הראו שייתכן שמי שהונע ממניעים אלטרואיסטיים יישאר במקצוע ההוראה (Chong et al., 2011). פישרמן (2018) הבחין בין נרטיב מקצועי לזהות מקצועית, המאפשרת להכשיר את פרחי הוראה ולסייע להם. עיסוק זה, לפני שפרח ההוראה נהפך למחנך, יכול לעזור לבלום את השחיקה בשלב הראשון - בכניסה להוראה - להגביר את המוטיבציה לעסוק בחינוך, לחזק את תחושת השליחות ולהפחית את החרדות בשלב הראשון של הכניסה להוראה.

התפתחות הזהות המקצועית של גננות

כפי שתואר לעיל, הזהות המקצועית של עובדי ההוראה היא תהליך מורכב ומתמשך המושפע מהקשרים חיצוניים ופנימיים. נראה שזהותם של אנשי חינוך היא גורם מרכזי, הקובע כיצד הם מלמדים וכן את התפתחותם המקצועית ואת ההמשכיות שלהם במקצוע ההוראה (Ortlipp, Arthur & Woodrow, 2011).

למחנכות ולמנהלות בתחום הגיל הרך מעמד מקצועי נמוך, שזר נמוך, תנאי עבודה ירודים ורמת אחריות גבוהה. מי שבוחרת להיות גננת לילדים בגילים 3-6 שנים צריכה לעבור תוכנית הכשרה מקצועית לתואר ראשון בחינוך במכללה אקדמית להכשרת אנשי חינוך, הנמשכת ארבע שנים. בדרך כלל מעמדן המקצועי גבוה יותר ממעמדן של אלו המטפלות בילדים בגיל הרך, אך מעמדן אינו זהה לזה של אנשי החינוך שבבתי הספר. לרוב, הגננות נתפסות כמסייעות ללימוד דרך משחק, ואילו המטפלות בגיל הרך נתפסות כדואגות לצרכים הגופניים (Ortlipp et al., 2011). בספרות המקצועית חקרו מעט מאוד את נושא הזהות המקצועית של גננות או של מטפלות בגיל הרך. המסלול של ההתפתחות המקצועית בישראל, שבה נעשה המחקר הנוכחי, משורטט בתרשים מספר 1. הגננות המתלמדות מתחילות בהכשרה המקצועית רק לאחר שירות צבאי או לאומי, כשהן בנות 21-25 בממוצע. על פי נתוני המחקר, וממה שידוע במדינת ישראל לעומת המתרחש בעולם, הכניסה להשכלה הגבוהה מתחילה בגיל צעיר יותר, כך שהן מסיימות את ההכשרה כשהן בנות 25-29 בממוצע, בתקופה שבה רבות מהן מקיימות משפחה. השילוב הזה נושא עימו אתגרים רגשיים ואישיים מורכבים, המשפיעים על הזהות והאישיות שלהן, כפי שאפשר לראות בתרשים מספר 1.

תרשים מספר 1



במדינות שבהן הוצגו תוכניות לימוד לאומיות לגיל הרך, כמו ניו זילנד, יוון ואנגליה, נמצאו חזון ויעדים משותפים להתפתחות הילד וכן עקרונות של מדריכים לחינוך (Alvestad & Duncun, 2006; Oberhuemer, 2005; Sofou & Tsafos, 2010). בניו זילנד, תוכנית הלימוד לגיל הרך שהוצגה, העלתה את המודעות לחינוך לגיל הזה ותרמה לעלייה במעמד החברתי ולזהותם המקצועית (Alvestad & Duncun, 2006). ביוון התרחש תהליך דומה - ההסדרה של מחנכות לגיל הרך הציגה קווים מנחים להתנהגות והגבירה בה את ההתאמה לזהות המקצועית (Sofou & Tsafos, 2010). גננות טענו שהתוכנית הלימודית-לאומית שיפרה את מעמדם והעלתה את המעמד המקצועי שלהן בעיני ההורים (Ortlipp et al., 2011). ממצאים אלה מראים שמעמד חיצוני יכול להשפיע על האופן שבו מחנכים רואים את עצמם.

במחקר של מחנכים ביוון נמצא כי גננות מנוסות נטו לטעון פחות כי תוכנית הלימודים הייתה למעשה ההוראה שלהן, ואילו גננות מנוסות יותר ציינו שהן לא השתמשו בתוכנית הלימודים במעשה ההוראה שלהן ולא תפסו אותה כחיונית (Sofou & Tsafos, 2010). טענה זו תואמת את השלב השלישי ההתפתחותי שבמודל של קגן (Kegan, 1982, 1994). לעומת עמדה זו, ההסדרה, אמות המידה והתוכנית הרשמית יכולות לחזק את המקום המקצועי ואת זהותן של הגננות. ג'יין אוסגוד (Osgood, 2006) קבעה במאמרה כי הסדרה חיצונית רומסת את המחנכות לגיל הרך, שרובן נשים, ומבקרת אותן. באנגליה גרם המשבר בטיפול בגיל הרך להסדרה ולאחריותיות שהותירו את הגננות להתמודד עם אמות מידה ובלי חירות רגשית להביע או לבחון את זהותן המקצועית. בהמשך נטען גם כי אם זהויות מקצועיות היו מובנות חברתית, כפי שנאמר לעיל, רק באמצעות הפרקטיקה והאמונות, הרי שמחנכות בגיל הרך היו יכולות לפתח רעיון מובנה פנימי של זהות מקצועית (Osgood, 2006).

ג'וי צ'לקה (Chalke, 2016) הציעה במאמרה דרך הוליסטית שבאמצעותה אפשר לבחון את התפתחות הזהות המקצועית וההתפתחות האישית אצל מחנכות לגיל הרך. המודל שהיא הציעה הוא היסודות "ראש, לב וידיים" - הפעלת הרפלקציה על הידע, התבונה והמחשבה באמצעות הראש; בחינת התשוקה, הרגשות, הערכים והאמונות באמצעות הלב; ויישום המקצוענות באמצעות הידיים, כפי שנעשה בפרקטיקה במקום העבודה.

מאפיינים של החינוך בגיל הרך

הגננות שונות מהמחנכים האחרים בדרישות ובציפיות מהן (Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006). מצפים שהן יהיו נגישות גופנית ורגשית לתלמידים הצעירים

כל הזמן, לעומת אנשי החינוך שבבתי הספר, שלהם יש הפסקה אחרי כל שיעור של 45 דקות. הגננות אחראיות על הבריאות הנפשית והגופנית של הילדים הצעירים והן גם מדריכות ומנהלות את הצוות המסייע (את הסייעות, הצוות הפרא-רפואי ועוד). כמו כן, מצפים מהן לתכנן את תוכנית הלימודים החינוכית ולדאוג למגוון צרכים של הילדים הצעירים שבאחריותן. תיאור העבודה של גננת הוא דינמי ומשתנה תכופות לפי מדיניות החינוך החדשה. כך למשל קבעה מדיניות החינוך האחרונה כי יש לכלול ילדים שלהם צרכים מיוחדים בגנים רגילים (Kilgallon & Maloney, 2003).

שביעות רצון של גננות

רוב המחקר העוסק בסיפוק מקצועי חוקר את העמידות ואת ההתמדה כגורמים מרכזיים במידת הסיפוק של איש חינוך מעבודתו, ממצבו הנפשי ומהמשכיות שבהוראה (Holloway, 2003; Houghton, 2001; Lokan, 2003). במחקר שבחן את הגורמים העיקריים המשמרים מחנכות לגיל הרך במקצוע שלהן ואת המשכיותן של פרקטיקות הוראה יעילות, נמצא כי היכולת לשמר את שביעות הרצון המקצועית בתחום החינוך לגיל הרך קשורה ליכולת האינדיווידואלית לאזן בין הדרישות האישיים למחויבויות המקצועיות (Kilgallon, Maloney, & Lock, 2008). הוראה נחשבת למקצוע הגורם לשחיקה ברמת עצימות גבוהה, ולמרות זאת ישנם אנשי חינוך רבים שרמת שביעות הרצון מהקריירה שלהם גבוהה (Chaplain, 2008). רמות גבוהות של שביעות רצון, הקשורות לרגשות של סיפוק מפעילויות יומיומיות, נמצאו כמשפיעות השפעה של ממש על גישות של אנשי חינוך וכקשורות לרגשות של מסוגלות עצמית (Judge, Thoresen, & Bono, 2001).

מסוגלות עצמית, שחיקה וסיפוק מקצועי הם תחומים חשובים שיש לחקור בהוראה בשל הקשר שלהם לשימור המורה בתחום מקצועו ולרמת ההניעה (מוטיבציה) של אנשי החינוך להמשיך ולהתפתח מקצועית. נמצא שסיפוק מקצועי קשור גם לרמות המחויבות ולביצוע של אנשי חינוך בתחומים האלה: הישגים אקדמיים, התנהגות התלמיד, שביעות הרצון של התלמיד, חילופי אנשי חינוך וביצועי המנהלה (Ostroff, 1992). מחקר שנעשה בקרב אנשי חינוך מצא שלאוכלוסייה זו רמת ההניעה הגבוהה יותר, והיא זו שמבדילה אותם מאנשי חינוך שרמות ההניעה שלהם אחרות. מאפיין זה מאפשר להם להתמודד טוב יותר עם דחק ברמה גבוהה במקום העבודה העתידי שלהם (Fernández-Molina, Castillo & Fernandez-Berrocal, 2019). כאמור, בניית הזהות המקצועית של אנשי חינוך היא תהליך פנימי המושפע מגורמים חיצוניים, חברתיים, פוליטיים ותרבותיים. זהו נושא חשוב מאחר שהזהות המקצועית משפיעה על העשייה המקצועית ועל העמדות הפנימיות באשר ללמידה, להוראה ולתלמידים. לפי הספרות, התהליך הדינמי נמשך כל החיים המקצועיים, אך אין בה התייחסות להתפתחות המקצועית של גננות, שנמצאות בצומת חשוב בתהליכי ההתפתחות של האדם. הדימוי החברתי של הגננות נמוך מזה של אנשי החינוך, וייתכן שהדימוי החברתי שיש לגננות משפיע גם על הדימוי המקצועי שלהן. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תהליך בניית הזהות המקצועית של פרחי הוראה לגיל הרך בתקופת הכשרתם להוראה, ולבדוק אם הם שבעי רצון מהבחירה המקצועית שלהם.

השערות המחקר

1. ימצא הבדל בין שתי תקופות במסלול ההכשרה בגיבוש הזהות המקצועית - תקופה ראשונה (השנה הראשונה והשנייה) והתקופה השנייה (השנה השלישית והרביעית).
כדי לבדוק את ההשערה הראשונה נבדקו ארבעה גורמים מרכזיים למושג "זהות מקצועית":
סיפוק מהמקצוע;
מסוגלות עצמית;
המקצוע כחלק מהעצמי;
ידע וכישורים.
2. תימצא רמת שביעות רצון גבוהה מבחירת המקצוע - גננת.

שיטות מחקר

משתתפים

במחקר זה השתתפו 71 סטודנטיות לחינוך לגיל הרך. הסטודנטיות למדו בתוכנית אקדמית שנמשכה ארבע שנים, שלאחריה הן זכאיות לתואר ראשון שיאפשר להן להיות גננות בגני מערכת החינוך הציבורית והפרטית. בנוסף לתואר ראשון, המתמחות בהוראה לגיל הרך עוברות שנה נוספת של התמחות (סטאז'), שמזכה אותן גם ברישיון הוראה. המחקר נעשה במכללה להכשרת אנשי חינוך בקרב סטודנטיות בשנת הלימודים הראשונה, השנייה, השלישית והרביעית שלהן במכללה. באותו הזמן הן גם נחשפו להשמה בהתנסות, שאפשרה להן להיות מעורבות בגנים וללמד ילדים צעירים בחסות גננת מאמנת ומדריכה פדגוגית מהמכללה, וכן לקבל הערכה מקצועית בהקשר להשמה בגנים אלו.

אוכלוסיית המחקר נחלקה כך: סטודנטיות לשנה ראשונה ($n = 11, 15.5\%$); סטודנטיות לשנה שנייה ($n = 18, 25.3\%$); סטודנטיות לשנה שלישית ($n = 30, 42.3\%$); סטודנטיות לשנה רביעית ($n = 12, 16.9\%$). יותר משליש מהסטודנטיות היו בגילים 20 עד 25 ($n = 26, 36.6\%$) ובגילים 26 עד 30 ($n = 27, 38.0\%$), וכרבע היו בגילים 30 עד 50 ($n = 18, 25.4\%$). 100% מאוכלוסיית המחקר היו נשים.

כלי המחקר

שאלון התפתחות מקצועית

30 הפריטים שבשאלון חוברו כדי להעריך את ההתפתחות המקצועית של הסטודנטיות. שאלון זה מתבסס על שאלון להתפתחות זהות מקצועית של אנשי חינוך (פישרמן ווייס, 2011) שהותאם לצורכי המחקר. נבחרו מסיחים הקשורים לעולמן של הגננות, והוא נשפט על ידי חמישה חברי סגל מתחום הגיל הרך. הפריטים דורגו בסקלה מוסכמת של ארבע נקודות - מ"לא נכון כלל" (1) ועד ל"נכון מאוד" (4).

בוצע ניתוח גורמי הרכיבים העיקריים עם רוטציית ורימקס לפרטים תוך הכרה במגבלת גודלו הקטן של המדגם. לשני פריטים היו ערכי שכיחות נמוכים, ושלושה פריטים נוספים לא נמצאו קשורים לגורם כלשהו, לכן הוצאו חמשת הפריטים האלה מהמחקר ובוצע ניתוח גורם רכיבים עיקרי אחר עם רוטציית ורימקס ל-25 הפריטים הנותרים.

עוד נמצא שלחמישה גורמים היו ערכים עצמיים הנעים מ-1.41 ועד ל-7.41, ו-59.13% מהשונות מוסברת על ידם. הגורם החמישי כלל שלושה פריטים שהיו בעלי עקביות פנימית נמוכה וגם בעלי טעינה חיובית לגורמים אחרים, ולכן הם השתייכו לגורמים.

מכאן, נמצאו ארבעת הגורמים המשמעותיים האלה:

1. סיפוק מהמקצוע: נכללו שמונה פריטים, כמו: "אני שמחה שבחרתי בחינוך", "אני חשה סיפוק מהעבודה בחינוך" ($7.14 =$ ערך עצמי, 28.55% מהשונות, טעינה 0.61 עד 0.74). נמצאה עקביות פנימית גבוהה $\alpha = 0.87$.

2. מסוגלות עצמית מקצועית: נכללו שמונה פריטים, כמו: "אני יכולה להיות גננת טובה", "אני מחשיבה את עצמי גננת מקצועית" ($2.48 =$ ערך עצמי, 9.94% מהשונות, טעינה 0.47 עד 0.74). נמצאה עקביות פנימית טובה $\alpha = 0.77$.

3. המקצוע כחלק מהעצמי: נכללו שלושה פריטים, כמו: "אני תמיד רציתי להיות גננת", "להוראה יש מקום מרכזי בחיי" ($2.01 =$ ערך עצמי, 8.03% מהשונות, טעינה 0.41 עד 0.58). נמצאה עקביות פנימית טובה $\alpha = 0.76$.

4. ידע וכישורים: נכללו שישה פריטים, כמו: "יש לי כישורים להיות גננת טובה", "אני יודעת מה לעשות בהוראה ואיך לעשות זאת" ($1.74 =$ ערך עצמי, 6.98% מהשונות, טעינה 0.47 עד 0.77). נמצאה עקביות פנימית סבירה $\alpha = 0.63$.

ציוני הסקאלה חושבו מתוך הממוצעים של הפריטים וגם כסך ציון ההתפתחות המקצועית ($\alpha = 0.87$).

התוצאות

המחקר בדק את בניית הזהות המקצועית של פרחי הוראה לגיל הרך במכללה לחינוך במשך השנים. ההכשרה נמשכה ארבע שנים. בנוסף בחן המחקר את רמת שביעות הרצון של פרחי ההוראה ממקצוע הגננות. ההנחה הייתה ששביעות רצון גבוהה היא תוצאה של זהות מקצועית חיובית.

הסטודנטיות שבמחקר העריכו את ההתפתחות המקצועית הכוללת את ארבעת הגורמים האלה כגבוהה למדי (ראו טבלה מספר 1):

סיפוק מההוראה;

מסוגלות עצמית מקצועית;

המקצוע כחלק מהעצמי;

ידע וכישורים.

הסיפוק שלהן מהמקצוע והמסוגלות העצמית המקצועית היו מעל 3.5 נקודות בממוצע בסקאלה של 1-4, וההערכה של הידע והכישורים שלהן והמקצוע כחלק מהעצמי היו 3.37 ו-3.17 בממוצע, בהתאמה. הציון הכולל היה 3.48 בממוצע. ארגון המדרג של ארבע הסקאלות נמצא מובהק סטטיסטית ($F(3, 210) = 13.48, p < 0.001, \eta^2 = 0.162$). כלומר, מניתוח שונות עם מדידות חוזרות עולה כי הציונים לסיפוק מהמקצוע ולמסוגלות עצמית מקצועית גבוהים משמעותית מהציונים באשר לידע והכישורים ולמקצוע כחלק מהעצמי.

טבלה מספר 1
 התפלגות של התפתחות מקצועית בקרב סטודנטיות (n = 71)

ס. תקן	ממוצע	טווח	סיפוק מההוראה
0.47	3.51	4-2.25	מסוגלות עצמית מקצועית
0.33	3.63	4-2.75	המקצוע כחלק מהעצמי
0.41	3.37	4-2.33	ידע וכישורים
0.33	3.48	4-2.75	ציון כולל

1. השערת המחקר המרכזית הייתה: ימצא הבדל בין שתי תקופות במסלול ההכשרה בגיבוש הזהות המקצועית תקופה ראשונה (השנה הראשונה והשנייה) והתקופה השנייה (השנה השלישית והרביעית).
 2. השערה שנייה: רמת שביעות הרצון מבחירת המקצוע תהיה גבוהה בין פרחי הוראה במסלול לגיל הרך.
- ההבדלים בהתפתחות המקצועית לפי שנת הלימוד נבדקו באמצעות ניתוח שונות רב משתני. בשל קבוצות הלימוד הקטנות בשנה הראשונה והרביעית של המחקר ($n = 11$ ו- $n = 12$), בהתאמה), ההשוואה בוצעה בין השנתיים הראשונות לשנתיים האחרונות (ראו טבלה מספר 2). התוצאות מראות הבדלים מובהקים ב"מקצוע כחלק מהעצמי" וב"ידע וכישורים" לטובת סטודנטיות מהשנה השלישית והרביעית. לא נמצאו הבדלים באשר לציון הכולל, "סיפוק מהמקצוע" או "מסוגלות עצמית מקצועית", וגם לא נמצאו הבדלים בהתפתחות מקצועית לפי קבוצת גיל. מכאן שהשערת המחקר אוששה באופן חלקי.

טבלה מספר 2

הבדלים בהתפתחות מקצועית לפי שנת הלימוד (n = 71)

(F(1,69 (η^2)	סטודנטיות שנה שלישית ורביעית (n = 42)		סטודנטיות שנה ראשונה ושנייה (n = 29)		
	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	
0.70 (0.010)	0.49	3.54	0.46	3.47	סיפוק מהמקצוע
1.17 (0.017)	0.34	3.60	0.32	3.68	מסוגלות עצמית מקצועית
*5.87 (0.081)	0.71	3.30	0.72	2.92	המקצוע כחלק מהעצמי
*4.87 (0.068)	0.35	3.48	0.44	3.23	ידע וכישורים
1.15 (0.016)	0.31	3.51	0.34	3.42	ציון כולל

*p<0.05

טבלה מספר 3

התפלגות של פריטים מרכזיים בהתפתחות המקצועית אצל סטודנטיות (n = 71)

פריט	לא נכון (%) N	נכון למדי (%) N	נכון מאוד (%) N
2	1 (1.4)	4 (5.6)	66 (93.0)
5	0 (0)	18 (25.4)	53 (74.6)
7	0 (0)	18 (25.4)	53 (74.6)
20	2 (2.8)	18 (25.4)	51 (71.8)
9	1 (1.4)	23 (32.4)	47 (66.2)
1	2 (2.8)	25 (35.2)	44 (62.0)
12	5 (7.1)	27 (38.6)	38 (54.3)
16	1 (1.4)	33 (47.1)	36 (51.4)
24	7 (10.3)	40 (58.8)	21 (30.9)

מטבלה מספר 3 (מניתוח פריטים 2, 5, 7, 9, 20) עולה כי בערך מחצית הסטודנטיות היו בטוחות שההוראה חושפת את המיטב שבהן, והאחרות חשבו שהיא עושה זאת במידה מסוימת. מאחר שהמשתתפות הן סטודנטיות, כ-31% מהן חשבו שהן שולטות ברזי מקצוע ההוראה במידה רבה, וכ-59% חשבו שהן עושות זאת במידה מסוימת.

דיון

ההתפתחות המקצועית חשובה מאוד עבור אנשי חינוך, שכן היא משפיעה על איכות ההוראה ועל אקלים המסגרת החינוכית. כאמור, יש מחקרים רבים שדנים בהתפתחות המקצועית של אנשי חינוך בבתי הספר, אך מעטים נעשו בקרב גננות לגיל הרך. הדימוי הציבורי והמקצועי של גננות נמוך יותר מזה של אנשי חינוך מתחום בתי הספר, אך הן נמצאות בראשית דרכם של תהליכי ההתפתחות של האדם, ורצוי ששם יימצאו אנשי חינוך בעלי יכולת מקצועית ברמה גבוהה, בעלי מעמד חברתי גבוה ובעלי דימוי עצמי מקצועי גבוה. בניית הזהות המקצועית מתרחשת לכל אורך החיים המקצועיים ומושפעת מתהליכים פנימיים וחיצוניים.

מטרתנו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התפתחות המקצועית אצל פרחי הוראה לגיל הרך בראשית דרכן המקצועית ואת רמת שביעת הרצון שלהן מבחירת המקצוע. זאת בהנחה שאיש חינוך שרמת שביעות הרצון שלו מבחירת המקצוע גבוהה, יהיה בעל מוטיבציה גבוהה להמשיך ולהתפתח וללמוד בתוך מקצוע הוראה. מהספרות עולה שבניית הזהות המקצועית אצל אנשי חינוך היא תהליך התפתחותי (Kegan, 1982, 1994), ולכן יש לצפות שפרחי ההוראה בשלב זה במסלול המקצועי יחוו ביכולת מקצועית נמוכה שתתפתח במהלך תקופת ההכשרה.

כאמור, ההשערה הראשונה הייתה כי יימצא הבדל בין שתי תקופות במסלול ההכשרה בגיבוש הזהות המקצועית: תקופה ראשונה (שנה הראשונה ושנייה) ותקופה שנייה (השנה השלישית והשנה הרביעית). כדי לבחון את ההשערה נבדקו ארבע ממדים הקשורים לזהות המקצועית האלה: סיפוק מההוראה; מסוגלות עצמית מקצועית; המקצוע כחלק מהעצמי; וידע וכישורים. מתוצאות המחקר עולה כי פרחי הוראה לגיל הרך בשתי התקופות העריכו את ההתפתחות המקצועית שלהם במידה רבה למדי - בכל ארבעת הממדים הממוצע היה מעל 3, מתוך סקאלה של 1-4. תוצאה זו מפתיעה בהתחשב בכך שהם נמצאים בראשית דרכם. גם בספרות המקצועית נמצא כי בניית זהות המקצועית מושפעת מגורמים פנימיים וחיצוניים (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). תוצאות אלה מצביעות על חוויה ועל פילוסופיה פנימית הדומות לזו שתיאר קגן במודל שלו, שהן חלק משלב 2 של תהליך ההתפתחות המקצועית, שם מופיע מושג העצמי והרעיון "מי אני" ומרכז של נטיות "עצמי" יציבות, כלומר תובנות באשר לגרעין הפנימי (Kegan, 1982, 1994).

עם זאת, יש הבדל בין הציונים שהתקבלו באשר לסיפוק מהמקצוע ולמסוגלות העצמית, שכן הם היו גבוהים משמעותית מהציונים שהתקבלו באשר לידע וכישורים ולמקצוע כחלק מהעצמי. תוצאה זו יכולה להצביע על חוזק פנימי של הסטודנטיות מתחילת דרכן. מסוגלות עצמית וסיפוק מהמקצוע מעידים על בחירה מגובשת ועל רמת ביטחון מקצועי בסיסית גבוהה. תוצאה זו מתבטאת גם בעובדה ש-74% ענו שמבחינת אישיות הן יכולות להיות גננות טובות. כאמור, בספרות נמצא שסיפוק מקצועי קשור גם לרמות המחויבות של אנשי חינוך (Ostroff, 1992).

בהשוואה בין שתי תקופות הלמידה יש עלייה מובהקת בשנים השלישית והרביעית בממדים "כישורים וידע" ו"המקצוע כחלק מעצמי". ההבדל הזה יכול להיות תוצאה של תהליך ההכשרה, של רכישת ידע מקצועי ושל התנסות מורחבת יותר. בשנה השלישית הסטודנטיות נמצאות בהתנסות שלהן שלוש פעמים בשבוע, שם הן מקבלות הדרכה מגננת מנוסה שעימה הן עובדות בשיתוף פעולה. במהלך השנה הרביעית הסטודנטיות עוברות התמחות בהשגחה ובהדרכה של

מפקחת גנים ממשרד החינוך ושל גננת מנוסה שמונתה להיות מדריכת הגננות המתחילות במשך תהליך ההתמחות. בשני ממדים אחרים, "סיפוק מהמקצוע" או "מסוגלות עצמית מקצועית", לא נמצא הבדל. מכאן שהשערת המחקר אוששה חלקית.

ההשערה השנייה הייתה שתימצא רמת שביעות רצון גבוהה בקרב הסטודנטיות. רמת שביעות הרצון נמצאה ברמה גבוהה - 62% ענו שהן בטוחות שהבחירה שלהן להיות גננת היא הבחירה הנכונה. בספרות העוסקת בסיפוק המקצועי נמצא שרמות גבוהות של שביעות רצון קשורות לרגשות של סיפוק ושל מסוגלות עצמית המשפיעות על אנשי חינוך (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001), כפי שנמצא בתוצאות מחקר זה.

93% ענו שהן רואות את המקצוע כשליחות. במחקרם של צ'ונג ואחרים (Chong et al., 2011) נמצא ששליש מאוכלוסיית המחקר שלהם בחרו בקריירה מתוך ערכים אידיאליסטיים ואלטרואיסטיים. מתוך אותו מחקר עולה גם שמי שבחרו להיות אנשי חינוך מתוך גורמים כאלה, נשארים במקצוע במשך זמן רב יותר (Chong et al., 2011).

סיכום ומסקנות

אף כי לגננות יש מעמד חברתי נמוך, יש להן תפקיד חשוב ביותר, שכן הן משפיעות על התפתחותם של ילדים צעירים. רוב המחקרים שנעשו עסקו בהתפתחות מקצועית של אנשי חינוך, שלהם מעמד מקצועי וחברתי גבוה יותר מאשר לגננות. כיום ברור שהילדות המוקדמת היא שלב מכריע וחשוב בהתפתחות של האדם, ולכן חשוב שמי שידריך, ילמד וילווח את הילדים בשלב זה יהיה בעל אמות מידה מקצועיות גבוהות. מחנכים אלה רואים בהוראה בגן שליחות, הדורשת בעלי מקצוע מוכשרים ביותר, הלומדים במשך כל החיים ומכוונים תמידית לפתח את הידע המקצועי שלהם, להיות מיומנים ולהבין כיצד ילדים צעירים לומדים ופועלים, ומהי הסביבה הטובה ביותר לסייע לכל ילד לממש את הפוטנציאל שלו. התפתחות מקצועית והבנייה של זהות מקצועית הן תהליכים שמתחילים עוד לפני הכניסה למוסדות האקדמיים. תהליך זה מתחיל בילדות ומתפתח כאינטראקציה מורכבת בין תהליכים הפנימיים לכוחות החיצוניים. המחקר נעשה לקראת סוף שנת הלימודים עם קבוצות שונות של סטודנטיות, ומכך נובעת מוגבלותו. מומלץ לבצע מחקר אורך עם אותה קבוצה של גננות מתלמדות, הבוחן את ההכשרה שלהן ואת השנים הראשונות שלהן כגננות.

מקורות

פישרמן, ש' (2018). נרטיב מקצועי, זהות מקצועית, מורים, פרחי הוראה. לקסי-קיי, 10, 16-18.
פישרמן, ש' וייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. דפים, 51, 39-56.
קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 11-42.

Agee, J. M. (2004). Negotiating a teacher identity :an African-American teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teachers College Record*, 747-774, (4)106

- Alvestad ,M & ,Duncan ,J” .(2006) .The value is enormous – it’s priceless I think :“!New Zealand preschool teachers ‘understandings of the early childhood curriculum in New Zealand – a comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*31-45 ,(1)38 ,. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165976>
- 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.
- Beijaard ,D ,.Verloop ,N & ,Vermunt ,J .D .(2000) .Teachers ‘perceptions of professional identity :an exploratory study from a personal knowledge perspective .*Teaching and Teacher Education*.749-764 ,(7)16 ,
- Beijaard ,D ,.Meijer ,P .C & ,Verloop ,N .(2004) .Reconsidering research on teachers ‘professional identity .*Teaching and Teacher Education*107- ,(2)20 , 128.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition. State University of New York Press.
- Bullough ,R .V & ,Baughman ,K .(1997) .*First-year teacher eight years later: an inquiry into teacher development*. Teachers College Press.
- Chalke ,J .(2016) .*Head ,heart and hands :constructing a holistic approach to professional identity and professional development in the early childhood workforce*. Paper presented at Principled Early Years Practice: Valuing our past, debating our present, inspiring our future. London, United Kingdom.
- Chaplain ,R .P .(2008) .Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England .*Educational Psychology*195-209 ,(2)28 ,.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Clandinin ,D .J & .Huber ,M .(2005) .Shifting stories to live by :Interweaving the personal and the professional in teachers ‘lives .In D .Beijaard ,P .C. Meijer ,G .Morine-Dershimer & H .Tillema) Eds ,(Teacher professional development in changing conditions) pp .(43-59 .Springer.
- Connelly ,F .M & ,Clandinin ,D .J .(1999) .*Shaping a professional identity: Stories of education practice* .Althouse Press.
- Copple ,C & ,Bredenkamp ,S .(2009) .Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age.8 Washington ,DC :National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

- Doliopoulou, E. (1995). The motives for the selection of the teaching profession by future kindergarten teachers and the factors which form their later opinion of their profession. *International Journal of Early Childhood*, 28, (1)27. <https://doi.org/10.1007/BF03178102>
- Doyle, W., & Carter, K. (1996). Educational psychology and the education of teachers: A reaction. *Educational Psychologist*, 31(1), 23-28.
- Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. W.W. Norton & Company.
- Fernández-Molina, M., Castillo, A. B., & Fernandez-Berrocal, P. (2019). Profiles of perceived emotional intelligence in future preschool teachers: Implications for teacher education. *Interuniversity Electronic Journal of Teacher Formation*, 22(1) .209-223 ,(https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16941
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 219-232, (2)22, .
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(2000-2001), 99-125.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*. 1056-1080, (6)103, .
- Holloway, J. H. (2003). Sustaining experienced teachers. *Educational Leadership* 87-89, (8)60, .
- Houghton, P. (2001). Finding allies: Sustaining teachers' health and well-being. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 706-711.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.
- Kilgallon, P., & Maloney, C. (2003). Early childhood teachers' knowledge of teaching children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(4), 9-13.

Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early Childhood Teachers' Sustainment in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 41-54.

Korthagen, F. A. (2013). Chapter 12 in search of the essence of a Good teacher :Toward a more holistic Approach in teacher education .In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans, (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community* (pp. 241-273). Elsevier.

Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers 'biographies :Illustrations from case studies .In I. F. Goodson) Ed,(. *Studying teachers 'lives* (pp. 99-152). Routledge.

Lokan, J. (2003). "I just love being in the classroom with my students": *Factors that sustain today's teachers* (No. ORA 27) .Deakin West ,ACT: Australian College of Educators.

Lunenberg, M & .Korthagen, F. A. (2003) .Teacher educators and student-directed learning .*Teaching and Teacher education*29-44 ,(1)19 ,.

Mayes, C. (2001). A transpersonal model for teacher reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.

Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165830>

Oberhuemer, P. (2005) .International Perspectives on Early Childhood Curricula .*International Journal of Early Childhood*27-37 ,(1)37 ,.

Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011). Discourses of the early years learning framework: Constructing the early childhood professional. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 56-70.

Osgood, J. (2006) .Deconstructing professionalism in early childhood education :Resisting the regulatory gaze .*Contemporary Issues in Early Childhood*.5-14 ,(1)7 ,

Ostroff, C. (1992) .The relationship between satisfaction ,attitudes, and performance :An organizational level analysis .*Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.

Reid, I., & Caudwell, J. (1997). Why did secondary PGCE students choose teaching as a career?. *Research in Education*, 58(1), 46-58.

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: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). Routledge.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: accommodations and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.

Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Reviews*, 1(8), 256-261.

