

"היא לא רואה אותי פנימה!" - הדרכה פדגוגית בעידן טכנולוגי

מירב אייזנברג

תקציר

מגפת קורונה טרפה את הקלפים גם בתוכניות להכשרת סטודנטיות לחינוך לגיל הרך. במהלך שנת ההתנסות המעשית הראשונה של הסטודנטיות, המדריכות הפדגוגיות נאלצו לקלוט אותן ללא היכרות פנים אל פנים, לשבץ אותן מרחוק בגני ההתנסות ולהדריך אותן מרחוק. מטרתו של המחקר הנוכחי היא להתחקות אחר חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בגן הילדים בזמן מגפת קורונה מנקודת מבטן של סטודנטיות בהתנסות המעשית אחרי הסגר השלישי. במחקר השתתפו 26 סטודנטיות להוראה בגני הילדים במחוז דרום ובמחוז מרכז. המחקר נעשה בשיטה איכותנית והנתונים בו נאספו באמצעות משוברים שמילאו הסטודנטיות בסיום שנת ההתנסות הראשונה בגן הילדים, שבמהלכה חוו בעיקר הדרכה פדגוגית מרחוק. הממצאים העיקריים של המחקר מצביעים על חלוקה דיכוטומית בין הסטודנטיות לגבי שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק ולגבי יחסן לקשיים ולתרומות שלה להכשרתן המקצועית. מרבית המשתתפות, 84.6% מהסטודנטיות שהשיבו לשאלון, הביעו אי-שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק ובשל כך כולן גם התייחסו לקשיים הרבים והמגוונים שעלו לעומת זאת, רק 15.4% מהסטודנטיות הביעו שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק ובשל כך גם התייחסו רק לתרומות שלה. המסקנות העיקריות הן שהטכנולוגיה מהווה חסם פוטנציאלי בהתנסות המעשית, שהנוכחות הפיזית והתמיכה הרגשית של המדריכה הפדגוגית הן מרכיבים פוטנציאליים המשליכים על תחושת המסוגלות של הסטודנטית בהתנסות המעשית ועל חוויית ההצלחה שלה, ושלרוב הסטודנטיות לא היה כושר השתנות במציאות שבה ההדרכה הפדגוגית נעשתה מרחוק.

מילות מפתח: הדרכה פדגוגית מרחוק, סטודנטיות בהתנסות המעשית, גני ילדים, מגפת

קורונה

מבוא

ההתנסות המעשית בהוראה היא חלק מתוכנית ההכשרה להוראה, הכוללת לימודים כלליים, לימודים במקצועות ההתמחות הספציפיים, וחינוך פרופסיונלי הכולל גם למידה התנסותית (Aram & Ziv, 2018). ההתנסות המעשית היא החולייה המקשרת בין התיאוריה למעשה החינוכי (Caires et al., 2012). היא כוללת תצפיות והתנסויות בהוראה, הנערכות במסגרת שבה לומדים המורים והגננות לעתיד להכיר את העולם האמיתי של ההוראה, להבחין במודלים שונים של עשייה חינוכית ולהעריך את חוכמת המעשה של אנשי המקצוע המנוסים (Shulman, 2005).

התפרצות מגפת קורונה בשנת 2020 שינתה את מערך ההכשרה, והסטודנטיות¹ נדרשו להתנסות מעשית בגני הילדים מרחוק ופנים אל פנים (Nasri et al., 2020). הן היו צריכות להתאים את עצמן לדרישות החדשות של התוכניות להכשרת מורים ולקבל מהמדריכה הפדגוגית ליווי ותמיכה מקצועית מרחוק (Carrillo & Flores, 2020). ההנחה בבסיס המחקר הנוכחי היא שמקצוע ההוראה הוא טרנספורמטיבי מטבעו (Feiman-Nemser, 2012), וכדי להתמודד בהצלחה עם הדרכה פדגוגית מרחוק בהתנסות בגן הילדים בזמן מגפת קורונה, הסטודנטיות יצטרכו לעבור שינוי.

מטרתו של המחקר הנוכחי היא להתחקות אחר חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בגן הילדים בזמן מגפת קורונה מנקודת מבטן של סטודנטיות בהתנסות המעשית בגיל הרך אחרי הסגר השלישי. באופן ספציפי יותר, המחקר ינסה לענות על השאלה: כיצד תופסות הסטודנטיות להוראה בגיל הרך את חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בזמן מגפת קורונה? חקר על תפיסתה של המדריכה² הפדגוגית, ובמיוחד בזמן שההדרכה נעשתה מרחוק, עשוי להרחיב את הידוע לנו על ההיבטים בהדרכה הפדגוגית בתפיסתה הכוללת, ללמדנו על מארג הקשיים והתרומות של ההדרכה הפדגוגית מרחוק להכשרה המקצועית של הסטודנטיות ולצייד את

¹ בתוכנית ההכשרה להוראה בגיל הרך לומדות לרוב נשים.

² ההתייחסות במאמר זה למדריכות הפדגוגיות היא בלשון נקבה, אך היא כוללת גם את המדריכים הפדגוגיים.

העוסקים בגיל הרך בהבנה הדינמית של תפקיד המדריכה הפדגוגית ושל יכולתן של המדריכה הפדגוגית ושל הסטודנטית להתמודד באפקטיביות גם בזמנים של דחק ומשבר. המסגרת התיאורטית תתייחס למסגרת ההתנסות המעשית בגן הילדים ולהיבטים של ההדרכה הפדגוגית גם בזמן מגפת קורונה. נקודת המוצא התיאורטית של המחקר היא שלמגפה השלכות על חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק של סטודנטיות בהתנסות המעשית. תרומת המחקר הנוכחי מתבטאת בכך שהוא בוחן את ההדרכה הפדגוגית מנקודת מבטן של סטודנטיות בגן הילדים בזמן מגפת קורונה, שאילצה מעבר מהדרכה פדגוגית פנים אל פנים להדרכה פדגוגית מרחוק, ובמצאיו, שהעלו מעל לכל ספק שישינו צורך בקשר אישי כדי לקדם את המיומנויות המקצועיות. עוד נמצא, שהטכנולוגיה היא כלי חשוב ללומדים במאה ה-21, אך היא איננה יכולה לשמש תחליף לקשר הבין-אישי. למיטב ידיעתה של החוקרת, מחקר מסוג זה טרם נעשה ובכך ייחודו.

סקירת ספרות

התנסות מעשית בהוראה בצל מגפת קורונה

ההתנסות המעשית נתפסת כהתנסות קלינית, שבה נוטל הסטודנט אחריות הולכת וגדלה לגבי קבוצת לומדים נתונה בפרק זמן קצוב, מיישם את הידע החינוכי שצבר, ומפעיל חשיבה רפלקטיבית (McClean et al., 2015). היא נתפסת כחוויית פרקטיקה שלה חשיבות רבה הן במישור האישי, הן במישור המקצועי (Delorey et al., 2020). ההתנסות המעשית עוסקת בתוכני ההוראה, בדרכי ההוראה, בפתרון בעיות, ביזמות, בעבודת צוות, באיסוף ראיות ובניתוחן ויש לה חשיבות רבה ביחידות זמן מרוכזות ואינטנסיביות (Douglas, 2014). שני הכישורים המרכזיים שחשוב שסטודנטים יפתחו בהתנסות המעשית הם אמונה בכושר ההשתנות של אנשים (Dweck, 2012) ומסוגלות עצמית ביכולתם להתמודד עם משימות ההוראה, עם משימות הארגון ועם משימות היחסים (Friedman & Kass, 2002). זאת ועוד, מחקרים מעידים על כך שההתנסות המעשית מערבת ממדים קוגניטיביים, רגשיים והנעתיים,

המשפיעים על התנהגות הסטודנטים ולפיכך חיוני מאוד הקשר עם המורה/הגננת המכשירה (Korthagen, 2017) ועם המדריכה הפדגוגית (פלדמן, 1994).

בגיל הרך מוגדרת ההתנסות בהוראה כאינטראקציה גננת טירונת-ילד ונתפסת כהתערבות חשובה לשיפור איכות החינוך בגיל הרך (Egert et al., 2018; Eurydice and Eurostat, 2021; Tangwarasittichai et al., 2021; Report, 2014). כחלק מתפיסה זו, מוקדי ההתפתחות המקצועית של סטודנטיות (Allen & Wright, 2014). להוראה בגיל הרך מתייחסים למאפיינים של התנהלות ארגונית, עבודת צוות, היכרות עם תוכניות לימודים, התנהלות על פי מדיניות משרד החינוך, יזמות והוראה ולמידה המותאמות ללומד במאה ה-21 (Ronfeldt & Reining, 2012). אלה מדגישים את "הסטנדרטים החדשים בהוראה" ומבטיחים את איכות החינוך באמצעות התנסויות אותנטיות (Winterbottom & Mazzocco, 2016), המתועדות כראיות ביומן פדגוגי (Lucander & Christersson, 2020). בהכשרה בגיל הרך, זהות הסטודנטית בהכשרה המעשית מורכבת מארבעה תת-סולמות: ערכים מקצועיים, נכונות מקצועית, יעילות מקצועית ורצון מקצועי (Zhang & Wang, 2018).

בשל התפרצות מגפת קורונה נדרשו שינויים נרחבים בהוראה ובלמידה במסגרות החינוך השונות ברחבי העולם, כמו גם במסגרות האקדמיות להכשרת גננות (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). סטודנטים נדרשו לאמץ טכנולוגיות למידה מגוונות, כמו יישומון וואטסאפ, שבאמצעותו יוכלו לתקשר עם המדריכה הפדגוגית ולשתף קובצי PowerPoint, JPG, Microsoft Word, הערות קוליות, סרטונים ועוד (Carrillo & Flores, 2020; Kreis et al., 2020; Wargadinataiq et al., 2020). לצד זאת, נבחנה תחושת המסוגלות שלהם, מידת היצירתיות, החוסן, העצמאות, הוויסות העצמי, הגמישות הקוגניטיבית וההתמדה (Ehrlich et al., 2020). הסטודנטים נדרשו למצוא תיאוריות הוראה מקוונות, כלי הוראה ומשאבים לילדים ומידע על פלטפורמות וירטואליות (Gomes, 2021). בקרב סטודנטיות בהכשרה המעשית ששילבו את הטכנולוגיה בהוראתן בגני ילדים, YouTube היה נפוץ ביותר (Szeto et al., 2016).

מחקרים מראים שסטודנטים שיתפו פעולה עם מורים וסייעו בתכנון השיעורים, ושהוראה הייתה השפעה משמעותית על הלמידה המקצועית שלהם (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). הם גילו אמפתיה מוגברת לתלמידים שלהם ושמדגש על הבטחת תהליך למידה מוצלח (Nasri et al., 2020). היו כאלה שגילו חוסן, והתמודדו ביעילות עם המגפה (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Fullan et al., 2020). מנגד, מחקרים מעידים על תחושות של לחץ ועומס (דוידוביץ וכהן, 2020; Nurfadillah & Suharto, 2021; Kreis et al., 2020), שהתגלו במידה רבה יותר בקרב סטודנטיות בהכשרה המעשית מאשר בקרב גננות ומורים (Zilka, 2021).

מחקר אחר שבדק את הקשר בין האמונות והפרקטיקות של סטודנטים, מצא שהאמונות של הסטודנטים בהכשרה בגיל הרך מנבאות את הפרקטיקות שלהם (Sakellariou & Rentzou, 2011). כמו כן, ידוע כי אימוץ טכנולוגיה חדשה הוא גורם עיקרי התורם למסוגלות העצמית של הסטודנטים ומונע חרדה (Eutsler et al., 2020). יש להניח שסטודנטיות שיקבלו את המציאות הקיימת, ישפרו היבטים בפרקטיקה שלהן בזמן המגפה וגם יהיו נכונות לשפר את ההיבטים במשוב של המדריכה הפדגוגית. מחקר אחר שבדק את שביעות הרצון של סטודנטים מההכשרה המעשית טרם התפרצות מגפת קורונה, גילה שהם דיווחו בדרך כלל על תחושות של אנרגיה ונינוחות ואילו חלק קטן מהם דיווחו על תחושות של תסכול (Van Schagen et al., 2017).

הדרכה פדגוגית במציאות המשתנה

ההדרכה הפדגוגית נחשבת פעילות של תקשורת בין-אישית האמורה לסייע בפיתוח הצדדים המעורבים בה בצורה מתכללת ובו-זמנית, כלומר, של השכל והרגש גם יחד (פלדמן, 1994). באופן ספציפי יותר, תפקיד המדריכות הפדגוגיות כולל סיוע לסטודנטיות להוראה בגיבוש בסיסי ידע הקשורים לסטנדרטים של ההוראה. כמו כן, הסיוע כולל לימוד של תיאוריות חינוכיות, הקניית מיומנויות הוראה, עזרה בפתרון קונפליקטים אישיים ובין-אישיים המחבלים בתהליך הלמידה, סיוע בפיתוח קשרים עם הסביבה, סיוע בפיתוח מיומנויות לבחינה ולמודעות

עצמית ופיתוח מחשבה עצמאית והענקת תמיכה חברתית ופסיכולוגית בפיתוח האישי והעצמי (בר זיו, 2009). זאת ועוד, ההדרכה הפדגוגית מסייעת לסטודנטיות לבחון את המשמעות הערכית הטמונה בבחירת המקצוע ולהבין את מכלול התפקידים והציפיות הטמונות בעיסוק עם שליחות חברתית (Wang & Odell, 2002). בהכשרה בגיל הרך מושם דגש גם על הכשרה רבת דיסציפלינות, בשל תפקידה המורחב של הגננת (Gomes, 2021). בסביבת ההדרכה מצופה מהמדריכות הפדגוגיות לפתח בקרב הסטודנטיות את המיומנויות הרפלקטיביות ואת גיבוש תפיסת העולם החינוכית-הפדגוגית (הריש ודעבול, 2013) ולטפח בסטודנטיות כישורי ניהול לצד כישורי מנהיגות ויזמות (פריש, 2012; מבורך, 2017).

התפרצות מגפת קורונה הפתיעה את צוותי החינוך, ובכללם גם את צוותי ההדרכה הפדגוגית, ואילצה אותם להתמודד עם מציאות מאתגרת ועם חוסר ודאות, ולפיכך הם נדרשו לפדגוגיה נוכחת ולקשר פדגוגי נוכח עם הסטודנטיות בגן הילדים (Gomes, 2021). זאת ועוד, הם נדרשו להכשיר את הסטודנטיות לאחריות בהכשרה המעשית מלאת העומס והמתחים. כחלק מההרכב הפדגוגי בגן הילדים הסטודנטיות נדרשו להיות נוכחות יותר, להתמקד בילדים, להגיב יותר ולשים לב למתרחש, להיות מעורבות ולבנות ידע שיאפשר מיצוב ועמדה (Gomes, 2021).

מלבד זאת, צוותי ההדרכה הפדגוגית נדרשו לעבור טרנספורמציה דיגיטלית בהדרכה הפדגוגית (Nguyen, 2020). כלומר, לבצע שינויים עמוקים בהדרכת סטודנטים (Donitsa- (Schmidt & Ramot, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). הם נדרשו להפעיל חשיבה מחדש על מתודולוגיות להוראה, ועל אופני שילוב טכנולוגיות בהוראה (Kreis et al., 2020; Nasri et al., 2020). הם אימצו טכנולוגיות למידה מגוונות שבאמצעותן יוכלו לתקשר ולקבל חומרים מסטודנטיות, כאשר הטכנולוגיה השלטת והקלה ביותר לשימוש ביישומים חינוכיים לטכנולוגיות חדשות הייתה טכנולוגיה ניידת. סטודנטיות בהכשרה המעשית בגיל הרך הביעו נכונות להשתמש במכשירים ניידים חכמים לצורך הוראה אפקטיבית בגן הילדים (Kalogiannakis & Papadakis, 2019). וואטסאפ היה אחד מהאופנים העיקריים שבאמצעותם התנהלה התקשורת בין הסטודנטיות למדריכות הפדגוגיות באמצעות קובצי

PowerPoint, Word, הודעות קוליות, סרטונים ועוד (Carrillo & Flores, 2020; Kreis et al., 2020; Wargadinataiq et al., 2020).

לאור האמור לעיל, המדריכות הפדגוגיות נדרשו לעבוד עם הסטודנטיות בשני צירים כדי להבטיח את יעילות ההכשרה. האחד, הבנייה של שגרות הוראה ולמידה חדשות, והשני, אימוץ פלטפורמה טכנולוגית אחת אמינה המציעה את האפשרויות השימושיות ביותר לתהליך ההכשרה, והמשקפת את הצרכים ואת הניסיון הקודם של הסטודנטיות (Eutsler et al., 2020).

במחקר שערך וולף (Wolf, 2018) נמצא שלתמיכה הפרונטלית של המדריכה הפדגוגית ישנה השפעה על איכות ההוראה של הסטודנטיות בנושאים של רווחה מקצועית, הגברת ההישגים האישיים והגברת המוטיבציה, וכי הטכנולוגיה מהווה חסם בהכשרה. לאור האמור לעיל, יש להניח שהדרכה פדגוגית מרחוק אינה מגיעה ליעדים המצופים בשיפור ההוראה כפי שהיא נעשית פנים אל פנים. זאת ועוד, למדריכות הפדגוגיות אחריות רבה בפיתוח מומחיות רוחבית של הסטודנטיות בגיל הרך והן מספקות להן תנאים תומכים ומאתגרים ללמידה, כדי לחקור בעצמן אילו תנאים פרודוקטיביים ואילו לא (Han & Damjanovic, 2014). לליווי פדגוגי טכנולוגי השפעה רבה על הסטודנטיות ואי-זמינות טכנולוגית עלולה להוות חסם עיקרי בתהליך ההכשרה. במחקר אחר המדריכה הפדגוגית נתפסת כמנטורית טכנולוגית וכדמות המפתח להשגת ההשתתפות והדבקות של סטודנטיות להוראה והיא תשיג את מטרותיה על ידי ביצוע תהליכים רפלקסיביים (חוזרים על עצמם) כדי להכיר בצרכים הספציפיים ובעלי האופי הפדגוגי השונה אצל כל סטודנטית (Quintana & Zambrano, 2014).

מטרתו של המחקר הנוכחי היא להתחקות אחר חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בגן הילדים בזמן מגפת קורונה מנקודת מבטן של סטודנטיות בהתנסות המעשית בגיל הרך אחרי הסגר השלישי. שאלת המחקר היא: כיצד תופסות הסטודנטיות להוראה בגיל הרך את חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בזמן מגפת קורונה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

מחקר זה, המושתת על הפרדיגמה האיכותנית, מאפשר לחוקרים להקשיב לקולם האישי של הנחקרים, המבוסס על ניסיונם האישי והמקצועי. הוא מסייע להבין מה חשוב בעיניהם ומתיימר לתת פרשנות ומשמעות סובייקטיבית לחוויותיהם ולתהליכים שהם עוברים (Silverman, 2020). המחקר מבוסס על הגישה הפרשנית (Cohen et al., 2011), שבה מתוארת חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק של סטודנטיות בהתנסות המעשית בגן הילדים, שהתרחשה בשל התפרצות מגפת קורונה, שבמהלכה לא התאפשרה כניסת המדריכות הפדגוגיות לגני הילדים.

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 26 סטודנטיות להוראה בגיל הרך במכללה אקדמית בדרום הארץ, שגילן 22-30, שזוהי השנה הראשונה של ההתנסות המעשית שלהן בגני הילדים במחוז מרכז ובמחוז דרום. בשנה זו הסטודנטיות נקלטו בגני ההתנסות המיועדים לגיל 3-4 בזמן מגפת קורונה, נחנכו על ידי הגננות המאמנות והודרכו על ידי שתי מדריכות פדגוגיות מנוסות, לאחת ותק של 16 שנה, ולשנייה ותק של 25 שנים. ההדרכה הפדגוגית נעשתה מרחוק ורק בסוף אותה השנה פגשו הסטודנטיות לראשונה את המדריכה הפדגוגית שלהן פנים אל פנים. דגם ההתנסות הצריך מעורבות של הסטודנטיות במפגשים, בקבוצה ובעבודה פרטנית.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש במשובים, המאפשרים חשיבה רפלקטיבית של הסטודנטיות על ההתנסות המעשית בגן הילדים (Sarperstein et al., 2015). הסטודנטיות התבקשו למלא משובים בסיום השנה והביעו את הסכמתן לכך שייעשה בהם שימוש מחקרי. במשובים נשאלו הסטודנטיות את השאלות הבאות: איך עברה עלייך חוויית ההתנסות בגן הילדים? בפני אילו אתגרים וקשיים עמדת? כיצד התגברת על הקשיים? מה/מי עזר לך להתגבר? האם ישנם נושאים אחרים בהתנסות המעשית המעוררים בך הרהור ומחשבה? תארי את חוויית הצפייה

הפרונטלית של המדריכה הפדגוגית בגן הילדים בסמסטר ב. במה היא שונה מחוויית הצפייה המקוונת של המדריכה הפדגוגית בסמסטר א? במה תרמה לך ההדרכה הפדגוגית המקוונת בהשוואה להדרכה הפדגוגית הפרונטלית בגן הילדים? התמות שהשתקפו במשובים תרמו להבנת חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בזמן מגפת קורונה בשנת ההתנסות הראשונה של הסטודנטיות.

שיטת הניתוח

בוצע ניתוח נושאי שיטתי תוך שימוש בקטעי טקסט, ולא במילים ובביטויים יחידים כיחידות ניתוח (Galletta, 2013). המשובים נותחו על פי הפרוצדורה של קידוד צירי (Corbin & Strauss, 2007). תהליך זה מתרחש כולו באופן ספירלי שעל-פיו ככל שהמחקר מתקדם, היסודות הגרעיניים שנמצאו בתחילתו הולכים ומתעבים לתמונה מורכבת וצבעונית, המשקפת את הקשיים ואת התרומות של ההדרכה הפדגוגית מרחוק בגן הילדים בצל מגפת קורונה. פרוצדורה זו נשענת על העוגנים התיאורטיים המתאימים לה והמסבירים אותה (Glaser & Strauss, 2012). הנתונים נאספו במהלך שנת הלימודים האקדמית 2020-2021.

אתיקה במחקר

מחקר הנוגע לאנשים טומן בחובו סוגיות אתיות הדורשות התנהגות מחייבת לצורך שמירה על פרטיותם של המשתתפים במחקר, של ילדי הגן ושל הגן המאמן. המחקר הובא לידיעתן של משתתפות המחקר והן הביעו את הסכמתן להשתתף בו תוך הבנת מאפייניו. הובהר להן שאין כל סכנה או פגיעה בהן, לא הובטח להן כל רווח כספי או תגמול אחר בגין השתתפותן במחקר (המשובים התקבלו לאחר מתן הציון בקורס) ונשמרה להן הזכות לסרב להשתתף במחקר. כמו כן, הייתה הקפדה על אנונימיות של משתתפות המחקר תוך שמירה על פרטיותן ועל כבודן. נשמרה הזהירות בשיתוף המידע תוך הקפדה על אמירת האמת והיצמדות לממצאים (קרניאלי, 2010; שטרלינג, 2016).

ממצאים

הכשרת סטודנטיות להוראה בגיל הרך בזמן מגפת קורונה חשפה את תפיסתן לגבי ההדרכה הפדגוגית מרחוק בשנת ההתנסות הראשונה שלהן בגן הילדים. מהממצאים עולה התייחסותן לשתי תמות עיקריות. האחת, קשיים העולים מההדרכה הפדגוגית מרחוק והשנייה, הפקת הטוב מהמצב הקיים והתגברות על הקשיים בהדרכה הפדגוגית מרחוק.

קשיים בהדרכה הפדגוגית מרחוק

ניתוח הממצאים מראה שרוב הסטודנטיות בהתנסות המעשית בגיל הרך (22 מתוך 26, המהוות 84.6%), הביעו חוסר שביעות רצון מחוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק. התייחסותן שלהן להדרכה הפדגוגית מרחוק כללה שלוש קטגוריות עיקריות. האחת, הקשר עם המדריכה הפדגוגית והליווי מרחוק במהלך ההתנסות בגן הילדים, השנייה, הצפייה מרחוק בגן הילדים והשלישית, המשוב בעקבות הצפייה. בהתייחסותן למכלול הקשיים שהן חוו במהלך ההדרכה הפדגוגית מרחוק הן ציינו קשיים בארבעה היבטים: הפיזי, הרגשי, הטכנולוגי והפדגוגי.

קשר מרחוק עם המדריכה הפדגוגית: "המדריכה הפדגוגית הווירטואלית"

הסטודנטיות הביעו חוסר שביעות רצון מהקשר עם המדריכה הפדגוגית, המבוסס על מערכת יחסים מרחוק. בהיבט הפיזי, הסטודנטיות דיווחו על קשר שבבסיסו ריחוק פיזי שהקשה עליהן מאוד. הן ציינו שלא הייתה היכרות פנים אל פנים עם המדריכה הפדגוגית, שהייתה מבחינתן דמות וירטואלית, וכן דיווחו על היעדר תמיכה רגשית של המדריכה הפדגוגית בזמן ההתנסות המעשית. למשל, מאיה תיארה את החוסר בנוכחותה הפיזית של המדריכה בגן הילדים ובהיעדר העזרה והתמיכה הנדרשות לה: "ל" לא נכחה פיזית בגן [...] הנוכחות הפיזית מאוד עוזרת ומאוד תומכת למי שעומד במקום של הנצפה. ההדרכה הפדגוגית המקוונת הייתה קשה". גם מירי תיארה את החוסר בנוכחות הפיזית של המדריכה הפדגוגית שלה ואת הצורך בליווי המקצועי שלה, בעיקר כאשר עלו קשיים עם הגננת בגן המכשיר: "בחווייה המקוונת אנו לא רואות פיזית אחת את השנייה ומבחינתי החוויה היא שונה ואחרת. לי למשל היה מאוד

קשה עם הגננת המאמנת וכל מה שרציתי הוא שהיא תראה בלייב את היחס של הגננת אליי ולא התאפשר, אז שוחחנו רק מרחוק".

בהיבט הטכנולוגי, הסטודנטיות התקשו לנהל תקשורת תלוית אמצעים עם המדריכה הפדגוגית. למשל, רווית מתארת את הקשיים בתקשורת עם המדריכה הפדגוגית, הנובעים מהתלות באמצעים טכנולוגיים: "היו פעמים שהיו אי-הבנות כתוצאה מחוסר קליטה בזום אצל בנות ולעיתים לא הבנו אחת את השנייה. אך מעבר לזום, כאשר לא הבנו מה מוטל עלינו שלחנו הודעה בין אם בפרטי ובין אם בקבוצת הוואטסאפ הכיתתית למדריכה הפדגוגית שלנו".

צפייה מרחוק של המדריכה הפדגוגית: "היא לא רואה את התמונה השלמה"

הסטודנטיות הביעו חוסר שביעות רצון גם מהצפייה של המדריכה הפדגוגית שנעשתה אף היא מרחוק. בהיבט הפדגוגי, הסטודנטיות חשו שהמדריכה הפדגוגית לא הצליחה לראות את התמונה השלמה של ההתנסות בגן המכשיר ושלא הייתה לה יכולת להבחין בפרטים הקטנים, כמו הבעות פנים, ארגון הגן לקראת המפגש ועוד. כמו כן, הסטודנטיות חשו שהמשוב שניתן להן לאחר הצפייה לא היה מעמיק. הן סברו שהמדריכות לא ירדו לעומקם של דברים וציינו שדבריה של המדריכה הפדגוגית אינם מובנים להן. למשל, רווית סבורה שאין למדריכה הפדגוגית יכולת לראות את התמונה השלמה או את המכלול של הפעילות בצפייה מרחוק, כך שישתקף באופן פרופורציונלי לסביבת הפעילות ובאופן ריאלי ליכולות שלה:

לעיתים בחוויית הצפייה המקוונת קשה לראות את התמונה המלאה. לאחר ששלחתי את הסרטונים שלי אל המרצה הפדגוגית שלי צפיתי בהם, והרגיש לי שמה שרואים במציאות לא רואים דרך המסך. הרבה דברים נראים מיניאטוריים בצפייה בסרטון, להבדיל ממה שהיה במציאות. הצפייה המקוונת לא משקפת את היכולות שלנו ולא מראה את כוונתנו במהלך הפעילות.

רות הוסיפה על כך, והתייחסה להיעדר העומק בהדרכה הפדגוגית בעת הליווי והצפייה בפעילות ולקושי שלה לשאול שאלות: "כאשר הצפייה של המדריכה הפדגוגית מתבצעת באופן

מקוון, אני מרגישה שאני לא מצליחה לרדת לעומק הדברים הנאמרים וקיים קושי לשאול שאלות".

נתי התייחסה להיבטים הפיזיים בסביבה שהקשו מאוד על ההתרשמות של המדריכה הפדגוגית מהסטודנטית בשדה ההתנסות. יש להניח שאם המדריכה הפדגוגית הייתה נוכחת פיזית בגן הילדים היא הייתה ערה להם: "בצפייה המקוונת לא באמת שומעים את כל מה שמתרחש במפגש, יש תמיד נקודות שקורות ומהצד השני לא ניתן לראות ולהרגיש אותן". השימוש בטכנולוגיה היה אילוץ בשל מגפת קורונה וסטודנטיות השתמשו באמצעים טכנולוגיים שונים כדי לשקף את פועלן בשדה ההתנסות. למשל, קארין סבורה כי השימוש בתיעוד טכנולוגי באמצעות הסרטון חוטא למציאות בפועל: "היא לא הצליחה לראות דברים שלא יכולתי להעביר לה דרך סרטון, כמו הקשר שלי עם הילדים, הנוכחות החיובית, המבטים של הילדים, הזוויות של הפעילות והאווירה הטובה שהייתה בגן".

גם ניצן תיארה את הקושי בליווי של המדריכה הפדגוגית דרך הזום ואת הקושי הטכנולוגי בהעברת הפעילות של הצפייה בסרטון שהוקלט בגן למדריכה הפדגוגית בשל תקלות ברשת האינטרנט בגן וציינה את הקושי בהעברת המסר כפי שהוא נמסר בזמן הפעילות בגן: "היה מאוד קשה להעביר מסר וללמוד דרך הזום, ועוד יותר קשה שהצפייה שלנו הייתה דרך סרטונים".

עניין נוסף שעלה בדברי הסטודנטיות הוא תחושת אי-הנוחות במהלך הצפייה מרחוק, כאשר הסטודנטית מעבירה פעילות בגן והמדריכה צופה בה בזום, בווידאו וואטסאפ או בסרטון. הצפייה תלוית האמצעים מותירה את הסטודנטית במצב של דחק ובתחושת אי-נוחות. עדי תיארה זאת כך: "הצפייה המקוונת גורמת לי לסטרס והתחושה היא של אי-נוחות. את יודעת שמצלמים אותך וזה מלחיץ. חבל, כי אני יכולה להביא את עצמי בצורה מיטבית כשאני יודעת שאני מצולמת".

המשוב מרחוק של המדריכה הפדגוגית: "היא לא רואה אותי פנימה"

הסטודנטיות הביעו חוסר שביעות רצון גם מהמשוב מרחוק של המדריכה הפדגוגית שהתקיים בתום הצפייה. בהיבט הרגשי, הסטודנטיות דיווחו על כך שהמדריכה אינה מכירה אותן באופן אישי, כולל היבטים הקשורים בפנימיות שלהן. הן חשו לחץ ואי-נוחות במהלך הצפייה ודיווחו על קושי רגשי בקבלת משוב הכולל נקודות לשיפור כאשר הוא נעשה מרחוק. למשל, צליל התייחסה לקושי של המדריכה הפדגוגית שלה לראות את הפנימיות שלה:

אני מנהלת מערכת יחסים עם המדריכה שלי, מדברת איתה כל שבוע, לפעמים גם פעמיים בשבוע, והיא בעצם לא מכירה אותי באמת. היא לא רואה אותי בגן והיא לא רואה אותי פנימה וזה קשה. נראה שההתייחסות והמשוב נשארים במישור המקצועי, שזה מאוד חשוב, אבל חסר לי הפן הרגשי.

לימור הודתה שהתקשתה לקבל משוב מרחוק, הכולל נקודות הטענות שיפור, בטענה שהמדריכה אינה רואה פיזית עם מה היא מתמודדת: "אני מבחינתי התאמצתי מאוד ובניתי פעילות טובה ואז ברגע של המשוב בזום לאחר הצפייה המקוונת, אני לא מקבלת את ההערות של המדריכה. היא לא הייתה שם כדי לראות עם מה התמודדתי".

צאלה התייחסה להיעדר הבהירות בדבריה של המדריכה הפדגוגית בעת המשוב מרחוק, שבמקרה שלה היה כתוב ולא נעשה פנים אל פנים: "המשוב המקוון הוא לא תמיד מובן. צריך לנסות להבין למה המדריכה הפדגוגית מתכוונת. המשוב הוא ממה שהצלחנו לנסות לקרוא ולא בהכרח זה בדיוק מה שהתרחש שם, ועוד סימנים מטעים שיכולים להיווצר בשל המצב הזה".

מכל האמור לעיל, ניכר שההדרכה הפדגוגית מרחוק הותירה את רוב הסטודנטיות עם תחושה של חוסר שביעות רצון. הן הביעו חוסר שביעות רצון מהקשר מרחוק עם המדריכה הפדגוגית, מהצפייה מרחוק וכמו כן, מהמשוב שהתקיים בעקבות הצפייה מרחוק.

הפקת הטוב מהמצב הקיים והתגברות על הקשיים בהדרכה הפדגוגית מרחוק

ניתוח הממצאים מראה שמספר קטן של סטודנטיות בהתנסות המעשית בגיל הרך (4 מתוך 26, המהוות 15.4%), הביעו שביעות רצון מחוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק. בהתייחסותן הן התמקדו בהיבט הטכנו-פדגוגי ובהיבט הרגשי מתוך הבנה שיש להפיק את הטוב מהמצב הקיים ולהתגבר על הקשיים בהדרכה הפדגוגית מרחוק.

הפקת הטוב - הכישורים הטכנו-פדגוגיים של הסטודנטיות: "הזדמנות"

הסטודנטיות סברו שמגפת קורונה סיפקה הזדמנות ללמידה של דרך הוראה/הדרכה אחרת המותאמת לכישורי הלומד במאה ה-21 ולתקשורת תלוית אמצעים עם המדריכה הפדגוגית. הסטודנטיות העידו על כך שלמדו רבות, שנעשה גיוון בשימוש בטכנולוגיות שונות, כמו יישומונים, תוכנות לעריכת סרטונים, הפיכת מצגות לסרטונים, דחיסת סרטונים ועוד. כמו כן, הן ציינו שפיתחו חשיבה מחוץ לקופסה ושההדרכה הפדגוגית מרחוק הייתה זמינה ונוחה יותר לאור מגוון אמצעי ההתקשרות עם המדריכה הפדגוגית, דוגמת שיחות טלפון, הודעות וואטסאפ, זום, סרטונים ועוד. אפי, למשל, ראתה בהוראה מרחוק ובהדרכה הפדגוגית מרחוק הזדמנות ללמידה ותיארה בהרחבה את התרומות שלהן בהכשרה שלה:

ההדרכה הפדגוגית המקוונת תרמה לי בכך, שעקב משבר הקורונה ניתנה

לי הזדמנות להיחשף לדרך לימוד חדשה, מגוונת, יצירתית ולא שגרתית.

אני חושבת שהמעבר ללמידה מקוונת היווה עבורנו הזדמנות נהדרת על

מנת להתפתח במיומנויות ההוראה ולמידה חדשניות של המאה ה-21.

גם אירה הייתה ערה לתפוקות של ההדרכה הפדגוגית מרחוק שאילצה אותה לחפש אפשרויות ואמצעים טכנולוגיים מגוונים, אשר באמצעותם תוכל לנהל את ההוראה בגן הילדים: "בזכות הקורונה למדתי שאפשר להביע את עצמנו גם דרך הפלאפון בזום או בשיחת וידאו און ליין וגם דרך סרטוני וידאו שצילמתי ושלחתי למדריכה הפדגוגית".

היבט נוסף של הפקת הטוב מהמצב הנתון עלה בדבריה של מתי, שהתייחסה להפקת התועלת האישית והסטודנטאלית שלה מההדרכה הפדגוגית מרחוק. היא התמקדה בזמינות ובנוחות

הטכנו-פדגוגית של ההדרכה הפדגוגית מרחוק: "ההדרכה הפדגוגית המקוונת תרמה לי בהשוואה להדרכה הפדגוגית הפרונטלית בכך, שהמקוון היה באיזושהו מקום יותר זמין, ועם נוחות מסוימת".

התגברות על הקשיים בהדרכה מרחוק: "עם כל הקושי, אפשר להצליח"

הסטודנטיות שהביעו שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק, התייחסו גם להיבט הרגשי. הן ציינו את תחושת המסוגלות העצמית שלהן, את התמודדותן המוצלחת עם קושי ואת נכונותן להתמודד עם אתגר ההדרכה הפדגוגית המקוונת ועם אתגרים עתידיים. אירה התייחסה לחיזוקים שקיבלה מרחוק מהמדריכה הפדגוגית ולתחושת המסוגלות הגבוהה שחשה:

עם כל הקושי אפשר להצליח. דבר זה חיזק אותי לא רק בפן הלימודי, אלא גם בפן האישי. עם כמה שבהתחלה הדברים נראים נוראיים ובלתי אפשריים בסוף הכול אפשרי ואפשר להצליח. אני גם לרוע מזלי הגעתי בהתחלה לגן שלא היה לי טוב בו. הגננת המאמנת התייחסה אליי בזלזול ואז עברתי גן. אז על אף הכול ובנוסף גם מדריכה שלא מגיעה לגן ורואה את מה שאני חווה, קיבלתי חיזוקים מהמדריכה שעזרו לי להתמודד ושאפשרי להצליח.

גם אפי עברה גן לאחר חודשיים שבהם חוותה קשיים בליווי של גננת מאמנת, ואף היא העידה על כך שיצאה מחוזקת מחוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק ובתחושה של חוויית הצלחה:

תחילה היו מעט קשיים, אך למדנו עם הזמן להתגבר על הקשיים והצלחנו להגיע ליעד שנדרש מאיתנו, בין אם בצורה הרגילה ובין אם בצורה החדשה. אני נכונה לאתגר הבא שבו ארצה לאמץ את יתרונות השיטה המקוונת מבחירה. אני מצפה לשנה ג', מאוד מרוגשת ונלהבת. אני מצפה כבר מעכשיו להכיר את הגננת, הילדים וצוות הגן.

לעומת זאת, שירן התייחסה להיבטים של רוגע וטבעיות בצפייה בה בעת פעילות בגן המכשיר: "כשהצפיות של המדריכה הפדגוגית היו דרך המצלמה של הטלפון, הייתי רגועה וההתנהגות הייתה רגילה, הרגשתי טבעית".

מכל האמור לעיל, עולה שניתן להפיק מההדרכה הפדגוגית מרחוק גם תפוקות חיוביות ולצאת מחוזקות ובתחושת הצלחה. אך אל לנו לשכוח שרק אחוז קטן מהסטודנטיות סברו כך וחשו כך.

דיון ומסקנות

במחקר זה נבחנה חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בגן הילדים בזמן מגפת קורונה, מנקודת מבטן של סטודנטיות בהתנסות המעשית בגיל הרך אחרי הסגר השלישי. מהממצאים עולה חלוקה דיכוטומית בנוגע לשביעות הרצון של הסטודנטיות מההדרכה הפדגוגית מרחוק וליחסן לקשיים ולתפוקות שלה בהכשרתן המקצועית. מרבית הסטודנטיות (84.6%) הביעו אי שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק, ובשל כך הן גם התייחסו לקשיים בהכשרה המקצועית הנוגעים לחוויית הקשר מרחוק עם המדריכה הפדגוגית, לחוויית הצפייה מרחוק ולחוויית המשוב מרחוק. כל אלה התבטאו באופן פיזי, רגשי, טכנולוגי ופדגוגי. לעומת זאת, רק מעט מהסטודנטיות (15.4%) הביעו שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק ובשל כך גם התייחסו להפקת הטוב מהמצב הקיים ולהתגברות על הקשיים בהדרכה הפדגוגית מרחוק. כל אלה התבטאו באופן הטכנו-פדגוגי, ובאופנים רגשיים כמו תחושת מסוגלות ותחושת הצלחה. לאחר דיון מעמיק בממצאים עולות המסקנות הבאות:

הוראה מרחוק המתווכת באמצעות טכנולוגיה, מהווה חסם פוטנציאלי בהכשרה

ואינה מהווה תחליף לקשר הבין-אישי

הממצאים מלמדים על כך שרוב הסטודנטיות בהתנסות המעשית דיווחו על אי שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק ועל כך שחוו קשיים רבים. ממצאים אלה אינם מפתיעים, שכן מספרות המחקר עולה שהטכנולוגיה המסייעת בהוראה מרחוק, מהווה חסם פוטנציאלי

בהכשרה (Wolf, 2018). צוותי ההדרכה הפדגוגית נדרשו לעבור טרנספורמציה דיגיטלית/טכנולוגית בהדרכה הפדגוגית (Nguyen, 2020), וכדי להבטיח את יעילות ההדרכה הם אימצו טכנולוגיות למידה זמינות ומוכרות שבאמצעותן יוכלו לתקשר עם סטודנטים ולקבל מהם חומרים, כאשר הטכנולוגיה הקלה ביותר לשימוש והשלטת ביישומים חינוכיים הייתה השימוש במכשירים ניידים חכמים (Kalogiannakis & Papadakis, 2019). אך האם השימוש במכשירים הניידים הספיק? על פי עדויות הסטודנטיות, יש להניח שלא. המדריכות הפדגוגיות ניסו להבטיח את יעילות ההדרכה על ידי המשך בשגרת ההדרכה הפדגוגית הכוללת ליווי, צפייה ומשוב (כולם מרחוק). חיזוק לפעולותיה של ההדרכה אנו מוצאים במחקרם של אוטסלר ועמיתיו (Eutsler et al., 2020), הסבורים שהמדריכות הפדגוגיות נדרשו לעבוד בשני צירים עם הסטודנטים כדי להבטיח את יעילות ההכשרה. האחד, הבנייה של שגרות הוראה ולמידה חדשות, והשני, אימוץ פלטפורמה טכנולוגית אחת אמינה. למרות המאמצים הניכרים של המדריכות הפדגוגיות, ניכר שההוראה מרחוק המתווכת בטכנולוגיה, עדיין מהווה חסם פוטנציאלי בהכשרה ואינה משמשת תחליף לקשר הבין-אישי עם הסטודנטיות. הסטודנטיות זקוקות למדריכה פדגוגית הנוכחת באופן פיזי, שמתקיימת איתה תקשורת פרונטלית. עם זאת, שימוש מסוים בטכנולוגיה, יכול לסייע להדרכה והוא רצוי בהחלט. אין להתעלם מהעובדה שבמאה ה-21 השימוש בטכנולוגיה הוא כישור חשוב והכרחי כחלק מהמיומנויות העכשוויות של הסטודנטיות בהכשרה שניתן להיעזר בו בכל עת.

יחס אישי ותמיכה רגשית - מרכיבים פוטנציאליים בהכשרה

מרבית הסטודנטיות דיווחו על קשיים ברמה האישית-הרגשית, לצד הדרישות הטכנו-פדגוגיות המצופות מהן. הן חוו לחץ והתקשו לנהל תקשורת תלויה אמצעים עם המדריכה הפדגוגית, מבלי שהכירו אותה באופן אישי והעידו על כך שחסרה להן נוכחותה האישית והמקצועית בגן המכשיר. המחקרים תומכים בכך ומעידים שלתמיכה הפרונטלית של המדריכה הפדגוגית ישנה השפעה על איכות ההוראה של הסטודנטיות בנושאים של רווחה מקצועית, הגברת ההישגים האישיים והגברת המוטיבציה (Wolf, 2018). המדריכות הפדגוגיות מספקות לסטודנטים

בהכשרה המעשית תנאים תומכים מחד גיסא, ותנאים מאתגרים ללמידה, מאידך גיסא (Han & Damjanovic, 2014). זאת ועוד, מחקר אחר שבדק את שביעות הרצון של סטודנטים בהכשרה המעשית שלא בזמן מגפה, גילה שהם דיווחו בדרך כלל על תחושות של אנרגיה ונינוחות (Van Schagen Johnson et al., 2017). בתנאים של הדרכה פדגוגית מרחוק, כפי שנבדקו במחקר הנוכחי, החוויה של הסטודנטיות הייתה שונה, והן חשו חוסר שביעות רצון מהשינוי שנכפה עליהן. מחקר אחר, שבדק תחושות של לחץ ועומס בזמן קורונה, מצא שהן היו גבוהות יותר בקרב סטודנטיות בהכשרה המעשית מאשר בקרב גננות (Zilka, 2021). מחקר זה מחזק את ממצאי המחקר הנוכחי, שכן בזמן משבר ודחק שאילץ מעבר להדרכה פדגוגית מרחוק, רוב הסטודנטיות חוו קשיים ואילו רק חלקן הקטן היו שבעות רצון, מה שמחזק את הצורך בהדרכה פדגוגית פרונטלית תומכת.

הפקת הטוב, כושר ההשתנות ותחושת המסוגלות העצמית

במחקר זה נמצא כי מעט סטודנטיות היו שבעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק והן הצליחו להפיק גם תפוקות חיוביות מהמצב שנכפה עליהן. זאת ועוד, הן דיווחו על תחושת הצלחה ועל תחושת מסוגלות גבוהה בתהליך ההכשרה שלהן בגן הילדים. המחקר מלמד אותנו על כך שסטודנטיות אלה הבינו שמקצוע ההוראה הוא מקצוע טרנספורמטיבי מטבעו (Dweck, 2012; Feiman-Nemser, 2012) וכדי להתמודד בהצלחה בהתנסות בגן הילדים עם הדרכה פדגוגית מרחוק בזמן מגפת קורונה, הן יצטרכו לעבור שינוי. עוד מלמד אותנו המחקר על כך שאימוץ של טכנולוגיה חדשה, שהיה חלק ממשימות ההוראה, משימות הארגון ומשימות היחסים בהכשרה (Friedman & Kass, 2002), הוא גורם עיקרי התורם למסוגלות העצמית של הסטודנטיות והוא אף מונע חרדה (Eutsler et al., 2020). תובנה נוספת העולה מהמחקר היא שלרוב הסטודנטיות בהכשרה המעשית לא הייתה יכולת להפיק את הטוב מהמצב הקיים וגם לא את כושר ההשתנות הנדרש כדי להתמודד עם המציאות החדשה, הן מבחינה טכנו-פדגוגית, הן מבחינה רגשית, וזאת למרות המאמצים הניכרים שלהן בשדה ההתנסות.

מגבלות המחקר והשלכות עתידיות

המדגם כלל 26 סטודנטיות בהכשרה להוראה בגיל הרך, ובחן את חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בגן הילדים בזמן מגפת קורונה. חוויית הסתגלותן להדרכה פדגוגית מרחוק קדמה לחוויה הנורמלית של הדרכה פדגוגית פרונטלית, ולכן סביר להניח שכמות הקשיים הייתה רבה יותר והיא תמעט משמעותית בהמשך, לאחר שהן יחוו הדרכה פדגוגית פרונטלית בגן המכשיר. יתרה מכך, יש להניח שעם הזמן ועם הניסיון של הסטודנטיות בתקשורת מרחוק, הן ירכשו יותר מיומנויות רלוונטיות, ובהמשך לכך, יחוו אחרת לגבי חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק. נובע מכך, שיהיה לסטודנטיות כושר השתנות גבוה יותר, שאף הוא יתרום לתחושת מסוגלות גבוהה.

הממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי הם פרי חוויותיהן של סטודנטיות מההדרכה הפדגוגית מרחוק, שנשאלו על חוויית ההתנסות המעשית בגן הילדים, על הקשיים/האתגרים ועל התרומות שלה מנקודת מבטן, ולפיכך השיבו באופן דיכוטומי. קרי, אלו שהביעו חוסר שביעות רצון מההדרכה הפדגוגית מרחוק ציינו את הקשיים, ואלו שהביעו שביעות רצון התייחסו לתרומות. סביר להניח שאם הסטודנטיות היו נשאלות על חוויית ההדרכה הפדגוגית מרחוק בכלי מחקר אחר, כמו ריאיון, הממצאים היו עמוקים יותר, ואפשר היה להפיק מהם יותר רגשות, דוגמאות, פירוט של כוונות ועוד.

ממצאי המחקר יכולים להיות לעזר לצוותי ההדרכה הפדגוגית. מודעות לחוויית ההדרכה הפדגוגית מנקודת המבט של הסטודנטית תגייס את צוותי ההדרכה למנוע קשיים פוטנציאליים, להגביר את התמיכה הרגשית ולשכלל את השימושים הטכנולוגיים שיהיו תחליף דומה עד כמה שניתן לתקשורת פרונטלית, למשל, מפגשי זום אישיים ושיחות וידאו אישיות וקבוצתיות, בוואטסאפ. כחלק מתהליך שינוי כולל, גם בגני הילדים יצטרכו להיערך ולאפשר תנאים מספיקים לקיום תקשורת טכנולוגית, כמו חיבור אינטרנט, מסכים לצפייה שיטשטשו עד כמה שניתן את העיוות הפרופורציונלי במפגש הבין-אישי של המדריכה הפדגוגית עם הסטודנטיות בזמן השהייה בגן, ועוד.

רשימת מקורות

בר זיו, י' (2019). תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בזיקה לסגנונות קיום. בתוך י' רנד וד' סקולניק (עורכים), *סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים* (עמ' 229-279). קליל ומכון מופ"ת.

דוידוביץ, נ' וכהן, א' (2020). התפתחות ההוראה המקוונת בהשכלה הגבוהה בישראל כתגובה ללחצים של כוחות השוק החופשי והשלכותיה על איכות ההוראה והלמידה. *הלאה*, 1, 35-15.

הריש, נ' ודעבול, ד' (2013). תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בהכשרת מורים ערבים. בתוך א' אגבריה (עורך), *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית* (עמ' 171-190). רסלינג.

מבורך, מ' (2017). לקראת מנהיגות בגיל הרך: צעדים בהתפתחות מקצועית. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (עמ' 19-32). מכון מופ"ת.

פלדמן, א' (1994). הדרכה. *הדרכת מורים – אסופת מאמרים*. משרד החינוך והתרבות. פריש, י' (2012). הגננת – כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול. שאנן. קרניאלי, מ' (2010). *סקרנות וחקרנות - אבני יסוד בהתעצמות המורה*. רמות. שטרלינג, ד' (2016). *אתיקה במחקר החינוכי: עקרונות יסוד*. אסדרה פורמלית וועדות מוסדיות. מכון מופ"ת.

Allen, J., & Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 20(2). DOI: [10.1080/13540602.2013.848568](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568)

Aram, D., & Ziv, M. (2018). *Early childhood education in Israel: History, policy, and practice. Handbook of international perspectives on early childhood education* (pp. 115-128). Routledge.

- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Delorey, J., Specht, J., Fairbrother, M., Ismailos, L., Villella, M., Charles, E., Vanderloon, M., Gallagher, T., Grace Howell, G., & Whitley, J. (2020). Experiences that shape pre-service teachers' inclusive practice beliefs: A group concept mapping study. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862403>
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595.
- Douglas, A. S. (2014). *Student teachers in school practice: An analysis of learning opportunities*. Palgrave Macmillan.
- Dweck, C. D. (2012). Mindsets and human nature. Promoting change in the Middle East, the school yard, the racial divide and will power. *American Psychologist*, 67(8), 614-622.
- Egert, F. M., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on

- quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- Ehrlich, H., McKenney, M., & Elkbuli, A. (2020). We asked the experts: Virtual learning in surgical education during the COVID-19 pandemic - Shaping the future of surgical education and training. *World Journal of Surgery*, 44(1). <https://doi.org/10.1007/s00268-020-05574-3>
- Eurydice and Eurostat Report. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Publications Office of the European Union. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Eutsler, L., Antonenko, P. D., & Mitchell, C. (2020). Initial response to COVID-19: A mixed-methods analysis of media and school communications to identify pedagogical implications for remote teaching. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 227-245.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Harvard University Press.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Education reimaged: The future of learning - A collaborative position paper between New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education*. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2012). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

- Gomes, E. X. (2021). Pedagogy of presence in kindergarten teachers' initial training: Perspectives about its (im) potencies within a pandemic framework. *Zero-a-Seis*, 23, 269-290.
- Han, H. S., & Damjanovic, V. (2014). Preservice teacher learning within a kindergarten internship: Insights for early childhood teacher educators. *The Teacher Educator*, 49(4), 284-304.
- Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2019). Evaluating pre-service kindergarten teachers' intention to adopt and use tablets into teaching practice for natural sciences. *International Journal of Mobile Learning and Organization*, 13(1), 113-127.
- Korthagen, F. A. J. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on theories of situated learning. In D.J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 528-544). Sage.
- Kreis, Y., Haas, B., Reuter, R., Meyers, C., & Busana, G. (2020). Reflections on our teaching activities in the initial teacher training during the COVID-19 crisis: From onsite classes to schooling at home. In G. Mein & J. Pause (Eds.), *Self and Society in the corona Crisis – Perspectives from the Humanities and Social Sciences*, 2, 611-690.
- Lucander, H., & Christersson, C. (2020). Engagement for quality development in higher education: A process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2), 135-155.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>
- Mclean, D. L., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Cornoy, J., & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translation practices in initial

- teacher education-an international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 514- 528.
- Nasri, N. M., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: A snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers' education. *Journal of Education for Teaching*. 46(4), 546-553.
- <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802582>
- Nguyen, S. D. (2020). Digital transformation in art pedagogical training in Vietnam today. *Vietnam Journal of Education*, 4(4), 69-75.
- Nurfadillah, I. E., & Suharto, N. (2021). Quality assurance in private school reviewed from the effectiveness of supervision. *Proceedings of the 4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020)*.
- Quintana, M. G. B., & Zambrano, E. P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636.
- Ronfeldt, M., & Reining, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091-1106.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381-1396.
- Sarperstein, A. K., Lilje, T., & Seibert, D. (2015). A model for teaching reflective practice. *Military Medicine*, 180(4), 142.

- Shulman, L. S. (2005). *The signature pedagogies in the professions of law, medicine, engineering and the clergy: Lessons from the education of teacher*. Paper presented at the Teacher Education for Effective Teaching and Learning. NRC Center of Education.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Szeto, E., Cheng, A. Y. N., & Hong, J. C. (2016). Learning with social media: How do preservice teachers integrate YouTube and social media in teaching? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 35-44.
- Tangwarasittichai, K., Leekitchwatana, P., & Pimdee, P. (2021). Thai early childhood education quality assurance assessor competency development analysis. *Elementary Education Online*, 20(1), 757-767. DOI: [10.17051/ilkonline.2021.01.69](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.69)
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).
- Van Schagen Johnson, A., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 229-236.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wargadinata, W., Maimunah, I., Dewi, E., & Rofiq, Z. (2020). Student's responses on learning in the early COVID-19 pandemic. *Tadris: Journal of Education and Teacher Training*, 5(1), 141-153.

- Winterbottom, C., & Mazzocco, P. J. (2016). Reconstructing teacher education: A praxeological approach to pre-service teacher education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 495-507.
- Wolf, S. (2018). Impacts of pre-service training and coaching on kindergarten quality and student learning outcomes in Ghana. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 112-123.
- Zhang, L. Y., & Wang, X. Q. (2018). Reliability and validity of the student teacher professional identity scale in pre-service kindergarten teachers. *Open Journal of Social Sciences*, 6(08), 252.
- Zilka, G. C. (2021). Attitudes of preservice kindergarten teachers toward the integration of computers and the reduction of the digital divide in kindergartens. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 711-731.