

גורמים המקדמים יחסי הורים-גננות וסטודנטיות להוראה

בעת משבר קורונה וגורמים המעכבים אותם

איריס לוי, סיגל טיש, אלונה פלג ופנינת טל

תקציר

התפרצות מגפת קורונה והסגר שנאכף בעקבותיה אילצו את צוותי החינוך לגיל הרך להתמודד לראשונה עם אתגרי למידה ותקשורת מרחוק עם ילדים והוריהם. מחקר זה בחן את האופן שבו תפסו סטודנטיות להוראה לגיל הרך את מערכות היחסים של הגננות ושלהן עם ההורים בתקופת קורונה.

נערך מחקר מעורב, שהשתתפו בו 48 סטודנטיות להוראה שלמדו בשנה השלישית ללימודיהן בתוכנית לתואר ראשון בחינוך ותעודת הוראה לגיל הרך. על פי הממצאים, 56% מהמשתתפות דיווחו כי מערכת היחסים שלהן ושל הגננת עם ההורים התחזקה במהלך הסגר הראשון. הן ייחסו לכך גורמים כמו הרצון של ההורים לשמור על שגרה ועל הקשר של ילדיהם עם החברים ועם הגננת, וכן הרצון לקדם את ילדיהם.

מנגד, הסטודנטיות ציינו גורמים שערערו את הקשר עם ההורים. גורמים אלו כללו מצד ההורים לחצים כלכליים ונפשיים, קושי להשתמש בטכנולוגיה, טרדות בעבודה והצורך להתמודד עם ילדים נוספים בבית. נוסף על כך, הממצאים הצביעו על חיזוק הקשר בין הגננות לסטודנטיות ועל שינוי לטובה בתפישות הסטודנטיות את הקשר עם ההורים.

ממצאי המחקר מלמדים כי שותפות, שקיפות ודיאלוג הם קריטיים לטיפול מערכת יחסים מקדמת בין צוותי החינוך להורים בתקופת משבר ובעת שגרה.

מילות מפתח: תפיסות של סטודנטיות להוראה לגיל הרך, יחסי גננות-הורים, גורמים מעכבים

ומקדמים, קורונה

מבוא

מגפת קורונה שהתפרצה בחודש מארס בשנת 2020 ומשבר קורונה שפרץ בעקבותיה הובילו לסגירתם של גנים ובתי ספר ולמעבר להוראה מרחוק או לחזרה למסגרות הלימוד תחת כללים חדשים של ריחוק חברתי. סטודנטיות להוראה, בדומה לצוותים החינוכיים, התמודדו לראשונה עם אתגר ההוראה מרחוק עם ילדים בגיל הרך ועם התקשורת עם הוריהם. מחקר זה בחן את תפיסותיהן של סטודנטיות להוראה בגיל הרך את הקשר שלהן ושל הגננת המאמנת שלהן עם ההורים בזמן קורונה.

רקע תיאורטי

יחסי גננות והורים

התיאוריה המערכתית האקולוגית של התפתחות האדם שטבע ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) מדגישה את הקשר בין ההורים לצוותים החינוכיים כגורם המשפיע על הרווחה הרגשית ועל הלמידה של הילדים. מחקרים מוכיחים כי שיתוף פעולה ותקשורת חיובית בין ההורים לבין צוות הגן ייצרו תנאים אופטימליים למימוש הפוטנציאל של הילדים ולתחושת ביטחון, אמן ורציפות בין הבית לגן (פריש, 2012; Sheridan et al., 2010). נמצא שהם משפיעים לטובה לא רק על ההישגים הלימודיים של הילדים, אלא גם על היבטים חברתיים ורגשיים נוספים כמו דימוי עצמי, תקשורת בין-אישית וקבלת החלטות (Christenson & Reschly, 2010). אפשטיין (Epstein, 2018) טוענת שעלייה ברמת המעורבות של ההורים, כשהכוונה היא לכלל הפעולות שנוקטים הורים ומורים כדי לקדם את הילדים, מתאפיינת לרוב בעלייה ברמת השותפות וההדדיות עם המסגרות החינוכיות ומשפיעה על המטרות ועל המבנה של מסגרות החינוך.

במחקר שערכה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך בישראל (ראמ"ה, 2017א) לפני משבר קורונה, שבדק את הקשר בין הורים לגננות, נמצא כי הורים הביעו יחס חיובי כלפי הגננות. בדומה לכך, נמצא כי מרבית הגננות שהשתתפו במחקר דיווחו על קשר טוב עם ההורים, המבוסס על אמן, עדכון שוטף ושיתוף פעולה (ראמ"ה, 2017ב). גם במחקרם של

גילת ואחרים (2017) נמצא, כי יותר מ-75% מההורים שבעי רצון מתפקודה של הגננת בתחום הפדגוגי ובתחום הרגשי-החברתי. עם זאת, יחסי הגומלין בין הורים למורים וגננות לעיתים מלווים בקשיים שונים הנובעים מפער בתפיסות ובציפיות ביחס לתפקידם (Sverdlov & Aram, 2016), מהתערבות ההורים בנושאים שאינם בתחום אחריותם, מהבעת ביקורת על הגננת ומחוסר ציות לנהלים שנקבעו על ידה (טל, 2004). במחקר דומה שנערך בניו-זילנד נמצא, כי במקרים שבהם הקשר של הגננות עם ההורים היה לא מספק, תחושת המסוגלות שלהם נפגעה (Mahmood, 2013). קשיים אלה מובילים גננות רבות לתפוס את העבודה עם ההורים כאחד המרכיבים המאיימים ביותר בעבודתן (Metropolitan Life, 2005; Shimoni & Baxter, 1996). גישה זו משפיעה על הסטודנטיות להוראה כבר בתהליך ההכשרה, כאשר הגננות המאמנות נוטות "להזהיר" אותן מפני ההורים (דיין, 2004). לנוכח כל זאת, אין זה מפתיע לגלות שגננות ומורים בכלל (גרינבאום ופריד, 2011; Addi-Raccah & Arviv, 2008; Elyashiv, 2008), וסטודנטיות בשנת ההתמחות, בפרט (Levy et al., 2019; Peleg et al., 2019), מדווחים על תחושות של לחץ וחרדה באינטראקציה עם הורים וחווים קשיים בפתרון קונפליקטים. מגמה זו באה לידי ביטוי בסקר שנערך על מורים המלמדים בשנה הראשונה, שבו נמצא כי 70% מהמורים חשבו שההורים תפסו את בתי הספר ואותם כיריבים (Metropolitan Life, 2005).

יחסי גננות-הורים בצל קורונה

גננות, הורים וסטודנטיות להוראה הביעו חשש ביחס ליכולתם לשמור על עקביות והמשכיות בתקשורת ביניהם בתקופת משבר קורונה על רקע המעבר ללמידה מרחוק (Shi & Ettekal, 2021). מעבר זה שינה את חלוקת התפקידים בין ההורים לבין צוותי החינוך ואילץ את ההורים להיות מעורבים יותר בתהליך הלמידה. הספרות המקצועית מכנה את התקופה של ראשית פרוץ משבר או אסון כתקופת "ירח דבש", שבה עולה תחושת ההתגייסות בתקווה שככל שנעשה יותר ונתאמץ, נתגבר על המצב (להד ואחרים, 2020).

במחקר של פורקוש-ברוך (2022), שקדם למשבר קורונה, נמצא שהורים השתמשו יותר באמצעים דיגיטליים מגוונים למשל, פייסבוק, קבוצות וטסאפ ופורום דיגיטלי אחר לתקשורת עם המורים, בעוד המורים העדיפו ערוץ אחד או שניים של תקשורת דיגיטלית ממוקדת עם ההורים ומפגשים פנים אל פנים. מחקרה סייע בזיהוי הפוטנציאל של התקשורת הדיגיטלית לגשר על פני זמן ומקום, והצביע על החשיבות של קידום השימוש במדיה דיגיטלית בתקשורת עם הורים במוסדות להכשרת מורים. במובן זה, משבר קורונה טרף את הקלפים ואילץ את המורים והגננות להעביר את זירת התקשורת עם ההורים למדיה הדיגיטלית, למרות החסמים שהתגלו במחקר של פורקוש-ברוך (2022).

בהשוואה בין גילית נמצא, כי ילדי גן ותלמידים בכיתות הנמוכות של בית הספר הם האוכלוסייה הפגיעה ביותר מבין כלל התלמידים בתקופת קורונה, מכיוון שהם תלויים לחלוטין בתמיכת הוריהם (משרד החינוך, 2020א). הדרישה למעורבות מוגברת של ההורים בתהליך הלמידה מרחוק הציבה אתגרים חדשים, הן בפן הלוגיסטי (מרחב שקט, אינטרנט ואמצעים טכנולוגיים) הן בפן החינוכי, שכן ההורים נדרשו להפגין ידע, אוריינות דיגיטלית, מוטיבציה וזמינות גבוהה. בהתאם לכך, אין זה מפתיע לגלות, שהורים ממעמד סוציאקונומי נמוך התקשו במיוחד לספק תמיכה בלמידה מרחוק (משרד החינוך, 2020; Andrew et al., 2020).

במחקר שנערך בפינלנד במהלך תקופת קורונה נמצא שהורים דיווחו על חשש לרווחתם הרגשית והלימודית של הילדים, אך ציינו שתמיכת הצוות החינוכי הפיגה את חששותיהם ותרמה להתמודדותם עם אתגרי התקופה (Koskela et al., 2020). בד בבד, מחקר שנערך בישראל מצא שהצוות החינוכי תפס את מעורבות ההורים בתהליך הלמידה כמאתגרת, חלקם חששו מחשיפה וביקורת שעלולה לערער את סמכותם המקצועית (משרד החינוך, 2020ג; משרד החינוך, 2020ד).

גילת ואחרים (2020) בדקו את השלכות ההוראה מרחוק על חווית הלמידה של ילדים בגילים 3-6 בגני ילדים במרכז הארץ מנקודת מבטן של האימהות. רק רבע מהאימהות דיווחו על כך שהלמידה מרחוק תרמה לשיפור הקשר של האם והילדים עם הגננת. החוקרים הסיקו, שהלמידה באמצעות זום אינה מתאימה לילדים בגיל הרך, אולם, מטלות אסינכרוניות, כגון

סרטונים ומצגות, ומפגשים סינכרוניים אישיים בזום, תרמו לשמירה על קשר רציף בין הבית לגן.

הכשרת סטודנטיות להוראה לניהול יחסי עבודה עם הורים

תהליך ההכשרה של סטודנטיות להוראה מתבסס על הקניית יסודות פדגוגיים-תיאורטיים (Borg, 1998) והמפגש בפועל עם השדה החינוכי (Denzin, 1999). הבניית האני מאמין החינוכי מתרחשת באמצעות אינטראקציה מתמדת בין שלושה ממדים: האישי-הרפלקטיבי, המקצועי והאקולוגי (Vonk, 1995). בשלב ההכשרה להוראה ממעטות הסטודנטיות להתנסות באינטראקציה עם הורים. יתרה מזאת, במהלך תהליך ההכשרה הסטודנטיות נחשפות למסרים שליליים מצד הגננות המאמנות בנוגע למעורבות ההורים (דיין, 2004). בשלב הכניסה להוראה, חוות הסטודנטיות לראשונה את הקשר עם ההורים ואת מורכבותו. קושי זה הוביל את הארגון האמריקני לגיל הרך (NAEYC) לפרסם בשנת 2003 מסמך ובו חמישה עקרונות להכשרת אנשי מקצוע בגיל הרך: קידום למידה והתפתחות של ילדים; בנייה של מערכות יחסים ותקשורת עם המשפחות והקהילה; צפייה, תיעוד והערכה; הוראה ולמידה ומומחיות בתחום הידע (Hyson, 2003).

גרינבאום ופריד (2011) סקרו את הקורסים העוסקים במערכת היחסים עם ההורים, הניתנים לסטודנטיות להוראה במכללות ובאוניברסיטאות בארץ ובארה"ב. נמצא כי הם עוסקים בעיקר בהתמודדות עם הקשיים שעולים מתוך מערכת היחסים ולא במניעתם. רוב הקורסים ניתנים במסלולים המיועדים לגיל הרך בחינוך הרגיל והמיוחד ורובם ניתנים במכללות להוראה ולא באוניברסיטאות. הם המליצו, שקורסי ההכשרה בנושא תקשורת עם ההורים בישראל יתבססו על ראייה אקולוגית ויתמקדו בהקניית כשירות רב-תרבותית באינטראקציה עם הילדים ומשפחותיהם בדומה למודלים הקיימים בארה"ב המדגישים את חשיבות ההתאמה של דרכי ההוראה והתיווך לייחודיות ולשונות של הילדים ומשפחותיהם (Cross et al., 1989; Banks, 2010).

לסיכום, עבודה עם הורים מאתגרת את צוותי החינוך בישראל ובעולם. על נשות ואנשי החינוך מוטלת חובה להתאים את דרכי התקשורת לייחודיות של הילדות והילדים ומשפחותיהם. בתקופת קורונה נדרשו המחנכים לבסס דרכי תקשורת חדשות שלא היו מורגלים אליהן. במחקרנו ייבחנו תפיסותיהן של מתמחות להוראה את הקשר עם הורים בתקופת קורונה.

שאלת המחקר

כיצד סטודנטיות להוראה לגיל הרך תופסות את הקשר שלהן ושל הגננות עם ההורים בתקופת קורונה?

מתודולוגיה

הקשר המחקר

המחקר הנוכחי מתמקד בקורס סמסטריאלי שכותרתו "טיפול כישורי עבודה עם הורים במאה ה-21". קורס זה נלמד בשנה האקדמית השלישית בתוכנית להכשרה להוראה לגיל הרך במכללה בישראל. מטרת הקורס לבסס ידע תיאורטי, כלים מעשיים ומיומנויות לעבודה מיטבית עתידית של סטודנטיות להוראה בגן הילדים עם הורים באמצעות הרצאות, ניתוח אירועים, שיח וסימולציות.

מטרת הקורס לענות על צרכי הסטודנטיות בימי שגרה, שבהם הן ממעטות להתנסות בקשר ישיר ורציף עם ההורים בגן. תקופת קורונה הכתיבה שינויים בדרכי ההתנהלות היומיומיים וכך הסטודנטיות להוראה מצאו עצמן בסיטואציה חדשה, שבה הן נדרשו לקיים אינטראקציות קרובות וחשופות עם הילדים ועם הוריהם ולהתאים דרכי הוראה ותקשורת למציאות החדשה שלא הכירו לפני כן. כחלק מהשיח ומהדיון הרפלקטיבי בקורס, ובמטרה להבין את המורכבות של ההתמודדות עם למידה מרחוק בתקופת קורונה, הסטודנטיות התבקשו לשתף בתפיסות שלהן ביחס לקשר של הגננות עם ההורים לנוכח המציאות המשתנה בתקופת קורונה.

שיטת המחקר, כלי המחקר ואיסוף הנתונים

המחקר המוצג הוא מסוג מחקר מעורב (mix method) (Creswell, 2011). הסטודנטיות להוראה השיבו על שאלון סקר עמדות שכלל 12 שאלות על אודות ההשפעות של הלמידה מרחוק על היחסים עם ההורים בתקופת קורונה. הנתונים נאספו באופן אנונימי במאי 2020, בתקופת הסגר הראשון. השאלון חובר על ידי החוקרות וכלל שני חלקים: חלק א כלל פרטים אישיים וחלק ב כלל שאלות הממוקדות בתפיסותיהן לגבי היחסים של הגננות עם ההורים בתקופת קורונה. שתי שאלות היו סגורות מסוג רב־ברירה, לדוגמה השאלה, "האם הקשר עם ההורים התחזק לדעתך בתקופת קורונה?" שהתשובה עליה הייתה בטווח "כן/לא/אותו הדבר". נוסף על כך, חמש שאלות נוסחו כשאלות פתוחות וזימנו תשובות קצרות, לדוגמה: "מה לדעתך היו הגורמים שתרמו לתקשורת של הגננת עם ההורים בתקופת קורונה?" בחלק האיכותני, נאסף תיעוד של 10 סטודנטיות להוראה על תהליכי הלמידה בגן בתקופת קורונה, כפי שהם תועדו ביומן השדה שלהן (חזן ונוטוב, 2013). הסטודנטיות נדגמו ממגוון גנים ממעמד סוציאקונומי ותרבותי מגוון.

היבטים אתיים

הנתונים נאספו על ידי החוקרות בסוף שנת הלימודים 2020 לאחר שהסטודנטיות להוראה נחשפו למטרת המחקר ונתנו את הסכמתן להשתתף במחקר. הובהר להן שהאנונימיות שלהן תישמר על פי כל כללי האתיקה המקובלים.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו כל הסטודנטיות הלומדות בשנה השלישית בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך ($n=48$). הסטודנטיות מתנסות פעמיים בשבוע בגני ילדים במרכז הארץ שבהם לומדים ילדים בטווח הגילים 3-6. מרבית הסטודנטיות, 76.3%, התנסו בגנים ממעמד סוציאקונומי בינוני-גבוה, 18.2% בגנים ממעמד סוציאקונומי בינוני ו-5.5% בגנים ממעמד סוציאקונומי נמוך. כל המשתתפות במחקר הן נשים וממוצע גילן עומד על 25 שנים.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים האיכותני נערך בגישה אינדוקטיבית. גישה מחקרית זו מתבססת על ניתוח תוכן פרשני כנהוג בסוגת "תיאוריה מעוגנת בשדה" (Grounded Theory) (Charmaz, 2012) והיא אפשרה לאתר את התמות המרכזיות העולות משאלון התפיסות. ניתוח הנתונים הכמותי נערך באמצעות ניתוח סטטיסטי תיאורי המתבסס על פילוח שכיחויות וממוצעים של התשובות לשאלות הסגורות והפתוחות בשאלון סקר העמדות. תהליך טריאנגולציה התבצע כך שתשובותיהן של הסטודנטיות להוראה לשאלות הסגורות והפתוחות הוסברו על ידי התמות המרכזיות שנתגלו.

ממצאים

מניתוח הממצאים הכמותיים עולה כי ביחס לשאלה הסגורה: "האם הקשר עם ההורים התחזק בתקופת קורונה?" 56% מהסטודנטיות השיבו שהקשר התחזק ו-44% השיבו שהקשר נשאר כפי שהיה. אף לא אחת מהסטודנטיות דיווחה כי הקשר הורע, אלא התחזק ואולי התרופף לאורך המשבר. לדוגמה: "הקשר הושפע לטובה. ההורים ראו עד כמה הגננת מתאמצת עבור הילדים ומעבירה תכנים בלי סוף, באהבה ובשמחה רבה בלי להתלונן. זה גרם לכך שרואים את ההערכה של ההורים בתגובותיהם."; "ההורים מצאו מקום בטוח אצל הגננת, להתייעצות ופריקה."; "הדרכות הורים הפכו לחשובות יותר בשל התקופה המיוחדת שבה ההורים נמצאים על הילדים צמוד."; "הקשר התהדק יותר, ההורים שיתפו פעולה במהלך כל תקופת קורונה. שיתפו בתוצרים, שלחו תמונות וסרטונים של ילדיהם בקבוצה" (שאלון סקר). מתשובות הסטודנטיות אפשר לראות שהחשיפה לעבודת הגננת, ההשקעה, ההקשבה, ההכלה וההדרכה שלה תרמו להידוק ולחיזוק הקשר עם ההורים. בפילוח הנתונים על פי המעמד הסוציאקונומי של אוכלוסיית גני הילדים נמצא כי בכל הגנים ממעמד סוציאקונומי גבוה או בינוני-גבוה דווח שהקשר עם ההורים התחזק או נשאר כשהיה. לעומת זאת, נמצא כי בגנים שבהם משפחות מרקע סוציאקונומי הטרונגי (בינוני-גבוה, גבוה, בינוני-נמוך, נמוך) דווח שהקשר בין הגננות להורים נשאר כשהיה ולא התחזק. יתרה מכך,

בחלק מהגנים שבהם הקשר בין הגננות להורים נשאר כשהיה דווח על מספר גבוה של ילדים ממשפחות עולים.

ניתוח הממצאים האיכותניים העלה שלתפיסתן של הסטודנטיות, ישנם כמה גורמים המקדמים או מעכבים את הקשר של ההורים לילדים בגיל הרך עם גננות בלמידה מרחוק. בפרק הממצאים נרחיב על הגורמים השונים.

גורמים המקדמים למידה מרחוק

ניתוח הממצאים האיכותניים משאלון הסקר ביחס לשאלה: "מה לדעתך היו הסיבות שהשפיעו על ההורים להשתתף בלמידה מרחוק?" העלה מגוון סיבות שאותן ציינו הסטודנטיות ($n=48$) כגורמים המקדמים את הלמידה מרחוק: יצירת שגרה לילדים; שמירה על קשר עם החברים; שמירה על קשר עם הגננת; הרצון לקדם את הילדים; הרצון של ההורים למצוא עיסוק לילדיהם בזמן הסגר; ההערכה להשקעה של הגננת; היכולת של ההורים למצוא זמן ופניות ללמידה; הרצון של ההורים לבלות זמן איכות עם ילדיהם; הרצון של הילדים להצטרף לפעילויות; ותפקיד הגננת כמקדם למידה מרחוק.

יצירת שגרה לילדים

הרצון של ההורים ליצור שגרה לילדים, היווה את אחד הגורמים המרכזיים שנתפסו על ידי הסטודנטיות כגורם המקדם את הלמידה. הממצאים העלו כי 50% מכלל הסטודנטיות ($n=24$) ציינו גורם זה, לדוגמה, "ההורים חיפשו מסגרת, שגרה עבור הילדים; לספק לילד שגרה עד כמה שאפשר" (שאלון-סקר); מתוך דברי הסטודנטיות עולה כי ההורים נתפסים כאקטיביים, המבקשים ליצור קשר, מסגרת ושגרה לילדיהם וכן כי התקשורת תלויה בהורים וברצונם. סטודנטית אחרת מפרשת שגרה כשמירה על סדר יום קבוע: "שמירה על סדר יום" (שאלון-סקר). סטודנטית נוספת מפרשת את השגרה כדרך לשמירה על קשר רציף עם הגן: "מתוך חשיבות לשמור על סוג של תקשורת עם הגן בשביל הילדים שלהם" (שאלון-סקר).

ניתוח יומני השדה העלה נקודת מבט נוספת המעמידה במרכז גם את הצורך של הילדים בשגרה: "הרגשתי שהילדים צמאים לשגרה, הם היו קשובים זה לזה, גם ההורים הצטרפו למפגש. היה להם רצון ליצור תחושה של שגרה עבור ילדיהם" (יומן-שדה). סטודנטית אחרת ציינה את השגרה כגורם מיטיב בתקופת קורונה והתייחסה לפעולות הגנת בהקניית כלים ובהדרכת הילדים במטרה לשמור על סדר היום בבית ובמפגשים מרחוק. "היא [הגנת] הסבירה את החשיבות של כל פעילות שמתקיימת בגן בשעה הספציפית שבה היא מתקיימת והציעה איך אפשר לקיים אותה גם בבית. לאחר מכן היא תיווכה לילדים איך אפשר לשמור על סדר היום של הגן גם בבית" (יומן-שדה).

שמירה על קשר עם החברים

ניתוח הממצאים בשאלון הסקר העלה, כי 29% מהסטודנטיות ($n=14$) פירשו את הרצון של ההורים לשמור על קשר עם החברים כגורם המקדם את הלמידה מרחוק, לדוגמה, "שהילדים שלהם יראו את החברים שלהם בזום" (שאלון-סקר). דברי הסטודנטית מתייחסים להכרה של ההורים בחשיבות התקשורת של ילדיהם עם קבוצת השווים. סטודנטית אחרת מרחיבה את פרשנותה ומציינת את החשיבות שההורים מייחסים לשיתוף ההדדי של הילדים במפגשים מרחוק: "הרצון שהילדים ישתפו וידברו עם החברים שלהם" (שאלון-סקר). גם בניתוח יומני השדה משתקפת תפיסה זו המתייחסת לחשיבות של המפגש של הילדים עם חברים. הסטודנטית נוכחה באופן שבו הצורך של הילדים במפגש חברתי עם קבוצת השווים בא לידי ביטוי במפגשי הזום הקבוצתיים שניהלה:

בקבוצות שערכתי בזום עסקנו בעיקר בתחושות שהילדים שהיו בבית כל כך הרבה זמן ורצו לשתף. ניכר במפגשים אלה כי הילדים לא פנויים ללמידה או חקר של סיפור ומשום כך המפגשים הופנו לשיתוף של רגשות, סיפורים, מקרים או חפצים שהילדים רצו לחלוק עם חברי הקבוצה (יומן-שדה).

הסטודנטית מתאימה את דרכי ההוראה שלה למצב החדש. היא נענית לילדים ומאפשרת להם לנהל שיח דיאלוגי רגשי-חברתי. היא מאפשרת להם לחלוק את עולמם הפיזי (המרחב הביתי) והרגשי עם חבריהם ומשנה את תוכנית הלימודים שלה על פי צורכיהם.

שמירה על קשר עם הגננת

ניתוח שאלון הסקר העלה, כי 27% מהסטודנטיות ($n=13$) פירשו את הרצון של ההורים לשמור על קשר עם הגננת כגורם המקדם את הלמידה מרחוק, לדוגמה, "אני חושבת שהם הבינו כמה זה חשוב לילדם לשמור על הקשר הזה עם הגננת" (שאלון-סקר). סטודנטית אחרת מדגישה את הצורך של הילדים בקשר עם הגננת "הילדים רצו לראות את הגננת, את החברים, הילדים התגעגעו" (שאלון-סקר). על פי תפיסת הסטודנטיות הרצון של הילדים ליצור קשר עם צוות הגן תמך במוטיבציה של ההורים לשתף פעולה בלמידה מרחוק.

ניתוח יומני השדה חושף את הדרכים לשמירה על קשר עם הילדים ואת הלמידה המשמעותית שהתקיימה במפגשים אלו, לדוגמה:

אחת הבנות שאיתה יצרתי קשר הייתה בקבוצה הקטנה שלי ועשינו פרויקט אישי יחד. במהלך שיחות אלו היא רצתה לשתף אותי בהרבה דברים אישיים מה שלא היה בלמידה פנים אל פנים. היא דיברה בקול רם לעומת הדיבור השקט שלה בגן ושיתפה פעולה מאוד יפה. זה מאוד הפתיע אותי (יומן-שדה).

דברי הסטודנטית מאירים את חשיבות שמירת הקשר האישי עם הילדים ואת תרומתו ללמידה. יותר מכך, הם חושפים את היתרונות של הלמידה מרחוק לחלק מהילדים.

הרצון של ההורים לקדם את הילדים

מניתוח שאלון הסקר עולה כי 27% מהסטודנטיות ($n=13$) פירשו את שיתוף הפעולה של ההורים בלמידה מרחוק ברצון של ההורים לקדם את ילדיהם. לדוגמה, "הם הבינו את החשיבות של זה [הלמידה מרחוק] ועד כמה זה תורם לילד" (שאלון-סקר). חלק מהסטודנטיות

הדגישו את החשיבות שהורים מייחסים לקידום היבטים רגשיים-חברתיים וקוגניטיביים: "עיקר ההבנה שזה מאוד חשוב לילדים בפן הרגשי והחברתי אבל גם בפן הלימודי" (שאלון-סקר). אחרות אף הציגו עמדה שמצטיירת כשיפוטית כלפי הורים שלא שיתפו פעולה בלמידה מרחוק וייחסו זאת לרמת ההשכלה שלהם, לדוגמה: "הורים משכילים רואים בלמידה מרחוק למידה משמעותית שיש בכוחה להשפיע על מהלך חזרתו של ילדם לגן בימים רגועים יותר" (שאלון-סקר). כלומר, לתפיסתן רק הורים "משכילים" מבינים את חשיבות הלמידה מרחוק. חלק מהסטודנטיות אף התייחסו להכנה לכיתה א כגורם המקדם את התמיכה של ההורים בלמידה מרחוק. אחרות התייחסו לקידום הילדים על פי מתווה משרד החינוך: "לימוד תכנים ורצון להיות מחוברים וקשורים למתווה בגן" (שאלון-סקר).

מניתוח יומני השדה עולה כי במהלך המפגשים מרחוק נצפו הורים המסייעים לילדיהם בתיווך רגשי כנראה מתוך רצון והבנת החשיבות של המפגשים לקידום של הילדים: "הילדים התביישו נורא וניתן היה לשמוע את האימהות מנסות לדברר אותם"; "רוב ההורים שיתפו איתי פעולה, היו נעימים, קשובים ורצו בהצלחת הפרויקט של הילד שלהם" (יומן-שדה).

הרצון של ההורים למצוא עיסוק לילדיהם בזמן הסגר

מניתוח שאלון הסקר עלה, כי 20% מהסטודנטיות ($n=10$) ציינו את הרצון של ההורים למצוא לילדים תעסוקה בימי הסגר כגורם המקדם את שיתוף הפעולה שלהם בלמידה מרחוק, לדוגמה: "תעסוקה אחרת במשך היום"; "חיפשו פעילויות עבור הילדים" (שאלון-סקר). סטודנטיות אחרות הדגישו את הייחודיות של מפגשי הגן כמפגשים עם ערך חינוכי ואת הרצון של ההורים לשתף פעולה כדי שלילדיהם יהיה עיסוק עם ערך. לדוגמה: "לתת לילדים פעילויות ומשימות"; "להעביר את הזמן עם משהו חינוכי" (שאלון-סקר).

הערכה להשקעה של הגננת

מניתוח שאלון הסקר עלה, כי 8% מהסטודנטיות ($n=4$) פירשו את האמון של ההורים בגננת ואת ההערכה אליה כגורם המקדם את הלמידה מרחוק, לדוגמה: "השקעת הגננת וכבוד אליה";

"אמון בגננת שהיא יכולה לייצר תכנים ראויים" (שאלון-סקר). אחרות התייחסו להערכת ההורים את ההשקעה והמאמץ של הגננת ביישום הוראה מרחוק כגורם מקדם שיתוף פעולה: "ההבנה שהגננות משקיעות ומתאמצות לעשות פעילויות חלופיות לטובת הילדים (שאלון-סקר).

מניתוח יומני השדה עולה פרשנות נרחבת יותר לתפיסת ההורים את השקעתה של הגננת בהוראה מרחוק כאשר אחת הסטודנטיות מתארת את האופן שבו עבודתה של הגננת הופכת גלויה להורים עם נפילת "מחסום דלת הגן" (בלס, 2020): "משבר קורונה גרם לי ולשמחתי גם להורים רבים, להעריך בצורה רבה יותר את המקצוע הזה מכיוון שהוא זה שעוזר להורים בעצמם להגשים את שאיפותיהם האישיות ולא רק של ילדיהם" (יומן-שדה).

היכולת של ההורים למצוא זמן ופניות ללמידה

מניתוח שאלון הסקר עלה, כי רק 8% מהסטודנטיות ($n=4$) פירשו את שיתוף הפעולה של ההורים מרחוק כקשורה ליכולת שלהם למצוא זמן ופניות. לדוגמה, "יש כאלה שבטח היו יותר פנויים מבחינת לו"ז". חלק מהסטודנטיות השוו את ההורים ששיתפו פעולה להורים שעובדים וציינו כי עבודת ההורים היא הסיבה שהם אינם יכולים לשתף פעולה בלמידה מרחוק. כלומר, שיתוף הפעולה או חוסר שיתוף פעולה של ההורים בלמידה מרחוק נקשר בעיני הסטודנטיות למחויבויות האחרות של ההורים: "הורים שהייתה להם יכולת וזמן יכלו לקחת חלק [גדול יותר] מאשר הורים שעבדו" (שאלון-סקר).

הרצון של ההורים לבלות זמן איכות עם ילדיהם

מניתוח שאלון הסקר עלה, כי 4% מהסטודנטיות ($n=2$) ציינו שההורים ראו בלמידה מרחוק הזדמנות להתחבר לחוויות של ילדיהם בגן וליהנות מזמן איכות איתם. הסטודנטיות תפסו גורם זה כמקדם את הלמידה מרחוק. לדוגמה, "שיתוף זמן איכות עם הילדים"; "אני מאמינה שההורים רצו לקחת חלק ממשוהו ולהבין מה הולך בגן ולהתחבר לילדים שלהם דרך הלמידה

מרחוק" (שאלון-סקר). הסטודנטיות ראו בהשתתפות ההורים בלמידה מרחוק הזדמנות להתחבר לעולם הילדים ולהכיר את התכנים ואת המיומנויות הנלמדים בגן.

הרצון של הילדים להצטרף לפעילויות

מניתוח שאלון הסקר עלה, כי 4% מהסטודנטיות ($n=2$) ציינו שהרצון של הילדים עצמם להשתתף בלמידה מרחוק היווה גורם מקדם. לדוגמה, "הרצון של הילדים למסגרת מסוימת"; "בגלל רצון של הילדים להיות בזום" (שאלון-סקר). גם ביומני השדה מציינות הסטודנטיות את הרצון ואת הצימאון של הילדים להיפגש ולשתף זה את זה בחוויות שלהם. לדוגמה:

בקבוצות שערכתי בזום עסקנו בעיקר בתחושות שהילדים שהיו בבית כל כך הרבה זמן רצו לשתף. ניכר במפגשים אלה כי הילדים לא פנויים ללמידה או חקר של סיפור ומשום כך המפגשים הופנו לשיתוף של רגשות, סיפורים, מקרים או חפצים שהילדים רצו לחלוק עם חברי הקבוצה (יומן-שדה).

הסטודנטית תיארה את ההיענות שלה לצורך של הילדים לשתף את חבריהם במרחב הביתי, שהפך לפתע גלוי וזמין בשיח עם קבוצת השווים. סטודנטית אחרת תיארה את הצורך במפגש עם הגננות ואת השמחה שהמפגש עורר בה ובילדים: "הילדים שמחו לראות אותי בדיוק כפי שאני אותם" (יומן-שדה).

תפקיד הגננת כמקדם למידה מרחוק

ממצא נוסף שעלה רק בממצאים האיכותניים מתייחס לתפקיד הגננת כמקדם למידה מרחוק. במסגרת ההכשרה, הלמידה של הסטודנטיות מהגננות מתקיימת בשני ממדים: הראשון, צפייה בעבודתה עם הילדים ומשפחותיהם והשני, באמצעות שיח פדגוגי-רפלקטיבי של הסטודנטית ושל הגננת על העשייה החינוכית שלהן בגן. בהתייחס לממד הראשון, צפייה בעבודת הגננת, הסטודנטיות התייחסו בכתיבה הרפלקטיבית שלהן ביומני השדה למאמצים שהשקיעו הגננות המכשירות שלהן ביצירת הקשר עם הילדים וההורים כגורמים שקידמו את הלמידה מרחוק:

בתקופה זו הגננת ערכה מפגשי זום עם ילדי הגן ולא ויתרה על הפעילויות והחומרים שאותם רצתה להעביר. אומנם תקופה זו הייתה מפרכת וקשה, אך על אף הכול הגננת המשיכה להיפגש עם הילדים בזום על בסיס יומיומי. נוכחתי בקושי שקיים בתקשורת מרחוק אך גם בחשיבות שקיימת בה (יומן-שדה).

בציטוט זה הסטודנטית מדגישה את הנחישות והעקביות של הגננת בניסיונות ליצור קשר עם הילדים למרות הקשיים. סטודנטיות אחרות התייחסו ליישום דרכי הוראה טכנולוגיות שהתוותה הגננת לקידום הלמידה מרחוק:

רחלי דאגה לשלוח לילדים אפליקציות וחומרי למידה וירטואליים, זאת מכיוון שהגן שבו אני מתנסה טכנולוגי מאוד. הילדים עובדים עם המחשב, עם אייפד, הם לומדים, משחקים, מצלמים ועוד. כך שהרעיון ללמידה מרחוק באמצעות הטכנולוגיה היא דרך בטוחה ונוחה עבור ילדי הגן אצלנו (יומן-שדה).

מאמצי הגננת לקדם את הלמידה באו לידי ביטוי גם בממד השני, השיח הפדגוגי-הרפלקטיבי בין הגננת לסטודנטיות על עבודתה של הגננת:

בשיחתנו עם הגננת היא שיתפה אותנו שהיה לה מאוד קשה לקבל את זה שסוגרים את הגנים, היא רצתה להמשיך ולפגוש את הילדים ולשמור על השגרה. עכשיו היא דואגת לעשות סבב טלפונים כל מה ימים עם הילדים, חשוב לה לדבר איתם אישית, לשמוע אותם, לשאול לשלומם, לשאול מה הם חושבים על המצב, מה הם עושים בבית, אם כולם מרגישים טוב בבית ואם מישהו נמצא בבידוד. היא גם אמרה להם שהם יכולים להתקשר אליה מתי שמרגישים צורך. בהמשך היא שוקלת לבקר אותם בביתם ולמסור להם שי לפסח, אך זה יהיה תלוי במצב (יומן-שדה).

דברי הגננת לסטודנטיות משקפים את המאמצים הכבירים של הגננת ביצירת קשר אישי עם כל אחת ואחד מהילדים בגן ומקנים לסטודנטית כלים לעבודה פרטנית וקבוצתית בלמידה מרחוק. השיתוף הרגשי חשף בפני הסטודנטית את מורכבות התפקיד של הגננת המכשירה.

גורמים המעכבים למידה מרחוק

ניתוח שאלון הסקר העלה מגוון סיבות שצינו הסטודנטיות ($n=51$) כגורמים המעכבים את הלמידה מרחוק: מספר אחים ואחיות במשפחה; הורים עסוקים וטרודים; מתח כלכלי ונפשי; קשיים טכנולוגיים; תפיסות שליליות של ההורים לגבי למידה מרחוק של ילדיהם; קשיי הילדים בלמידה מרחוק.

מספר אחים ואחיות במשפחה

משאלון הסקר עלה כי 45% מהסטודנטיות ($n=23$) ציינו כגורם מעכב את הקושי של ההורים לתווך למידה מרחוק במקביל לכמה ילדים בבית: "יש כמה ילדים בבית ולחבר לכל אחד את הזמן ולהראות לכולם סרטונים כל היום - הקשה עליהם" (שאלון-סקר). חלקן ציינו כי הקושי בהתנהלות ההורים אינו קשור רק לתיווך הלמידה מרחוק, אלא כולל את התפקידים הנוספים שעליהם למלא בבית: "יש עוד ילדים בבית שצריך לטפל בהם" (שאלון-סקר). בעיון ביומני השדה של הסטודנטיות עלתה תמונה דומה: "הבנה והכלה של ההורים והמשפחות המורכבות שגם להן יש ילדים בגילים שונים הזקוקים למחשב כדי לשמר את הלמידה מרחוק שלהם" (יומן-שדה). כלומר, כאשר על ההורים מוטלת האחריות לתת מענה לכמה ילדים בו זמנית, מתעורר הקושי שלהם בחלוקת הזמן, במתן סיוע ובפניות.

ההורים עסוקים וטרודים

גורם נוסף שצוין על ידי הסטודנטיות בשאלון הסקר כמעכב את הלמידה מרחוק קשור לעיסוקיהם של ההורים. מתוך כל המשיבות 39% ($n=20$) ציינו כי ההורים "עסוקים בעבודה מהבית או בפרנסה ביציאה מהבית" או טרודים מהיעדר מקור הכנסה בתקופה זו. כמו כן,

29% מהסטודנטיות ($n=15$) ציינו את גורם הזמן כמעכב שיתוף של ההורים עם הלמידה מרחוק. תשובה זו חזרה על עצמה באופן זהה ולרוב בצמד המילים: "אין זמן".

ביומני השדה הרחיבו ופירוטו הסטודנטיות על הקושי הזה של ההורים. לדוגמה: "בתחילה, היה לי ברור מאליו שההורים ישתפו פעולה אך הבנתי כי יש שני צדדים למטבע וגם להורים לא קל במצב שנקלענו אליו ושזה בסדר גם לא להשיב חזרה". סטודנטית אחרת ציינה כי "במהלך תקופת קורונה הייתה תחושה של עצירה, שההורים לא משתפים פעולה ואין להם כוח לזה". נראה כי תקופה זו, שבה נדרשו הילדים ללמידה מרחוק, הציבה קושי בפני הורים רבים שהם בעצמם עבדו מרחוק במקרה הטוב, או היו טרודים באבטלה ובחוויה הקשה שלהם בתקופה זו מבחינת הפרנסה והתעסוקה. אין ספק שאלו מהווים גורם חוסם בהשתתפות פורה של ילדיהם בלמידה מרחוק.

מתח כלכלי ונפשי

בשאלון הסקר עלה כי 35% (יותר משליש) מהסטודנטיות ($n=18$) ציינו קשיים רגשיים של ההורים כגורמים המעכבים את שיתוף הפעולה שלהם בתהליכי הלמידה מרחוק. הן ניסחו זאת "להורים קשה", "יש להורים קשיים אישיים, כלכליים ולחץ כללי מכל המצב", לאלה מתלווה "חוסר חשק, דיכאון או דכדוך" ונובע מכך, היעדר רצון לעודד ללמידה מרחוק ולהיות מעורבים בה.

ביומני השדה עלתה תובנה נוספת של הסטודנטיות ביחס לתפקידה של הגננת כדמות מכילה לילדים ולהורים שחוו קשיים רגשיים. לדוגמה: "הרגשתי שהילדים צמאים לשגרה, הם היו קשובים זה לזה, גם ההורים הצטרפו למפגש... שיח רגשי על התקופה המתגרת"; "במהלך התפרצות קורונה למדתי עד כמה חשוב לגלות שקט, רוגע וביטחון מול הילדים וההורים. לא משנה לאן החיים מובילים הגננת צריכה להיות עמוד התווך של הגן, ולשדר ביטחון ולהרגיע" (יומן-שדה). סטודנטית נוספת ראתה בתפקיד הגננת גורם מניע, מתווך ומעצים מבחינת ההורים בקידום הלמידה מרחוק: "אני חושבת שהקושי העיקרי היה יותר לדרבן את ההורים

לתת יד ולעזור לי ולילדיהם לשמור על רצף למידה מזערי, להסביר להורים את החשיבות ואף לשמוע את דעתם ולנסות להתאים את עצמי כמה שאפשר אליהם ולא הפוך" (יומן-שדה). ממצאים אלה חושפים את הקשיים הרגשיים שאיתם התמודדו הילדים והוריהם בתקופת קורונה. בדבריהן הסטודנטיות תיארו תהליך של שינוי ממצב שבו הן "מנחיתות" על ההורים משימות, למצב של הקשבה לקשיים והתאמה לצורכיהם.

קשיים טכנולוגיים

בשאלון סקר עלתה תמה נוספת המתייחסת להיבט הטכנולוגי-הפדגוגי כגורם מעכב למידה מרחוק. מתוך כלל הסטודנטיות שהשתתפו במחקר 24% ($n=12$) ציינו כי "לחלקם [למשפחות] אין טכנולוגיה נוספת שיכולה להקנות לילד אפשרות ללמוד מרחוק" וגם "קיים חוסר ציוד טכנולוגי". נוסף על כך, הסטודנטיות התייחסו לקושי של ההורים בהתמודדות עם האינטנסיביות של המידע והמשימות שנשלחו על ידי הגננת: "פחות סבלנות להתמודד עם החומרים המועלים מדי יום מצד הגננת". כמו כן, הסטודנטיות ציינו קשיים הקשורים לידע בהפעלת הכלים הטכנולוגיים: "היה להם קושי לתפעל את האפליקציה"; "ככל הנראה היה קושי טכנולוגי ולכן לא שיתפו פעולה".

תפיסות שליליות של ההורים לגבי למידה מרחוק של ילדיהם

בשאלון הסקר עלה, כי 19% מהסטודנטיות ($n=10$), ציינו כי התפיסה האישית של ההורים לגבי למידה מרחוק, היוותה גורם מעכב בתקשורת. לדוגמה, החשש מחשיפה מרובה למסכים: "הורים שמנעו מילדיהם להשתתף בלמידה מרחוק כיוון שזה מול מסך וההורים נמנעים מלתת לילדיהם שעות מסך רבות". מעניין כי גם בשעה שלמידה מרחוק הייתה הפעולה היחידה שבאמצעותה אפשר היה ליצור קשר בין ההורים לגן ולגננת, ההורים הביעו מורת רוח מהחיבור הזה. כלומר, גם בשעת חירום זו הורים שמרו בקנאות על ההשקפה שלהם "רק לא עוד מסכים". נוסף על כך, על פי דברי הסטודנטיות, חלק מההורים לא חשבו שיש ערך ללמידה מרחוק: "הלמידה מרחוק היא לא אפקטיבית לילדים".

קשיי הילדים בלמידה מרחוק

משאלון הסקר עלה, כי 18% מהסטודנטיות ($n=9$) ציינו את קשיי הילדים כגורם מעכב בלמידה מרחוק: "ילדים שפחות רצו לשתף ולפעול", "חוסר התעניינות מצד הילד", או "קושי של הילד לשבת לאורך זמן מול הזום". עיון ביומני השדה חושף את מורכבות הקשיים שהילדים חוו בלמידה מרחוק ואת האסטרטגיות שאומצו על ידי הצוות החינוכי כדי להתאים את דרכי ההוראה למצב החדש שנוצר:

תקופת קורונה גרמה לשינוי בהרגלים הקיימים באי הגעה לגן ועבודה מול מסך ולא פנים אל פנים. ניכר במפגשים אלה כי הילדים לא פנויים ללמידה או חקר של סיפור ומשום כך המפגשים הופנו לשיתוף של רגשות, סיפורים, מקרים או חפצים שהילדים רצו לחלוק עם ילדי הקבוצה.

לנוכח זאת, בתקופת קורונה התמקדה הלמידה בשיח רגשי-חברתי ולא רק בתכנים לימודיים כדי להתאים את הלמידה מרחוק לצרכים של הילדים.

חלק מהסטודנטיות התייחסו ביומני השדה ללמידה מרחוק כגורם שהשפיע על היבטים חברתיים-רגשיים והוביל לרגסיה בהשתתפות של הילדים בתהליכי הלמידה המתמשכים: "ילדים שכבר צברו ביטחון עצמי לפני הלמידה מרחוק, לפתע התביישו מאוד לדבר והעדיפו להגיד להוריהם מה להגיד". דברי הסטודנטית מאירים את האתגרים בתפקידם של הצוותים החינוכיים, שנדרשו לשמור על קשר רציף עם הילדים, לגשר על הפערים שנוצרו, להיענות לצורכי הילדים ולקדם אותם.

דיון

משבר קורונה האיר ביתר שאת את חשיבות הקשר בין מערכת החינוך וההורים כגורם חיוני להצלחת הלמידה של ילדים בגיל הרך. הממצאים מראים כי הסטודנטיות ייחסו גורמים המעכבים את הלמידה מרחוק או מעכבים אותה לשלושת השותפים: גננות, הורים וילדים. נמצא כי מירב הגורמים (המעכבים והמקדמים) על פי תפיסות הסטודנטיות קשורים להורים, לתפקידם ולהתמודדות שלהם עם הלמידה מרחוק של ילדיהם בתקופת משבר קורונה. לעומת

זאת, על פי תפיסת הסטודנטיות, ההשפעה של הילדים והגננות על תהליך הלמידה מרחוק, הייתה מועטה. ממצאים אלו מדגישים בראש ובראשונה את נקודת מבטן של הסטודנטיות להוראה בנוגע להשפעתם הקריטית של ההורים על הלמידה מרחוק של ילדים בגיל הרך בתקופת משבר קורונה. ייתכן שנקודת המבט נובעת מכך שהילדים נמצאו במרחב הפיזי של ההורים והאחריות ללמידה נתפסה על ידי הסטודנטיות כאחריותם הבלעדית של ההורים.

על פי תפיסות הסטודנטיות, אחד מהגורמים המרכזיים שקידמו את הלמידה של הילדים בתקופת קורונה, היה הרצון של ההורים לתמוך בתהליך הלמידה של ילדיהם. הסטודנטיות ציינו ששמירה על קשר עם הגננת, יצירת שגרה, קידום הלמידה של הילדים, מציאת תעסוקה, והנאה מזמן איכות איתם, קידמו את תהליך הלמידה מרחוק. ממצאים אלו נמצאים בהלימה למחקרים קודמים המדגישים את החשיבות במעורבות ההורים כגורם המקדם את הלמידה של ילדיהם (Sheridan et al., 2010). ממצאים אלו מדגישים כי תקופת קורונה חשפה בפני הסטודנטיות את מורכבות תפקידם של ההורים, בעקבות נפילת מחסום 'דלת הגן' (בלס, 2020) וזירזה את תהליך ההבניה של תפיסות הסטודנטיות לגבי חשיבות תפקידם של ההורים בלמידה של ילדיהם כבר בשלב ההכשרה (Epstein, 2018).

בהתייחס לנקודת המבט של הסטודנטיות על הקשר בין הגננת וההורים בתקופת קורונה, הממצאים מעלים, כי הן פירשו את שיתוף הפעולה של ההורים בלמידה מרחוק כאקט של הערכה לגננת וכצורך שלהם לשמור איתה על קשר מתוך דאגה ורצון לקדם את ילדיהם. דברי הסטודנטיות חושפים את החשיבות שהן מייחסות לקשר הרגשי של ההורים עם הגננת ולתפיסת ההורים כאקטיביים בשמירת הקשר איתה. אפשר ללמוד מכך, כי תקופת קורונה הציפה רגשות ותפיסות חיוביים ביחס לקשר עם ההורים (Tish et al., 2023) והפחיתה את החשש של הסטודנטיות מהקשר עם ההורים בעקבות התגובות החיוביות שהגננות והסטודנטיות קיבלו מהם. ממצאים אלו מציגים מגמה חיובית יותר של תפיסות הסטודנטיות ביחס לקשר עם הורים, בניגוד למחקרים קודמים המדגישים את החשש של הסטודנטיות בתקופת ההכשרה וההתמחות (Mahmood, 2013; Levy et al., 2019).

ממצאים נוספים חשפו נקודת מבט אמפטית של הסטודנטיות ביחס לתפקיד ההורים בלמידה מרחוק. ההורים הפכו לראשונה חשופים (על חולשותיהם ונקודות החוזקות שלהם), גלויים ונראים יותר בפני הסטודנטיות, בשונה מימי שגרה. ההורים נאלצו לסגל מיומנויות דומות למיומנויות ולכישורים של ניהול כיתה. הורים שהצליחו לארגן מרחב למידה פיזי ורגשי מטפח, נתפסו על ידי הסטודנטיות כמשתפי פעולה ומקדמי למידה של ילדיהם.

ההורים נדרשו לעודד את הילדים להשתתף בפעילויות מרחוק, להפעיל את האמצעים הטכנולוגיים שנדרשו ללמידה, להיות לצד הילדים בחוויית הלמידה, לתווך רגשית, קוגניטיבית וחברתית (פוירשטיין, 1998; קליין, 2020), ולהנגיש חומרים במהלך המפגשים מרחוק. זהו תפקיד מורכב שהצריך מיומנויות וכישורים חדשים בתיווך הלמידה מרחוק, בדומה לממצאים שעלו במחקרים קודמים (OECD, 2020). היה עליהם לשנות את סדר היום שלהם ולהיות שותפים פעילים בלמידה של הילדים עם הגננת וחבריהם. הם נדרשו לארגן מרחב למידה מיטבי, ולפנות זמן נוסף למען טיפוח הלמידה של ילדיהם, דבר שהסטודנטיות ציינו, שלא היה פשוט למרבית ההורים. יש להדגיש, שגם תפקיד הגננות והסטודנטיות השתנה מבחינה זו, שכן בניגוד לתפקידן בימים של שגרה הן לא נאלצו להתמודד עם ההיבטים המורכבים של ניהול הכיתה, לדוגמה, ארגון סביבה חינוכית, התמודדות עם בעיות משמעת, ניהול יחסי צוות ועוד (Mahmood, 2013). עם זאת, המצב הצריך תקשורת הדוקה יותר עם ההורים שכן הם היו המתווכים של הלמידה.

ממצא נוסף שעלה במחקר, מתייחס לנקודת מבטן האמפטית של הסטודנטיות ביחס לקשיים של ההורים שמנעו מהם לקדם את הלמידה מרחוק. הן התייחסו ברגישות לקשיים רגשיים, כלכליים וארגוניים של ההורים. נראה כי משבר קורונה הרחיב את נקודת המבט של הסטודנטיות ותרם לראייה אמפטית, רגישה ומעמיקה יותר של ההורים ושל צורכיהם. ייתכן שהדבר נבע מההזדהות של הסטודנטיות עם ההתמודדות המורכבת של ההורים בניהול הלמידה מרחוק (להד ואחרים, 2020).

ממצא מעניין נוסף מגלה כי הסטודנטיות ציינו רק גורמים מעכבים, התלויים בהורים ובילדים בלבד, ולא התייחסו כלל לגורמים מעכבים הקשורים בגננות או בקשיים שלהן כסטודנטיות.

למשל, הן לא התייחסו לקשיים טכנולוגיים, אישיים או אחרים, שאיתם הן התמודדו בתקופת קורונה. נראה כי תחום זה נותר בנקודת העיוורון שלהן במשוואה המתייחסת לתפקידן של הגננות והסטודנטיות בעבודה עם הורים בתקופת קורונה.

בהתייחס לתפיסות הסטודנטיות את תפקידה של הגננת כמקדמת למידה מרחוק, הממצאים מדגישים את מקומה המשמעותי של הגננת המכשירה כמודל לסטודנטית. במהלך המפגשים הווירטואליים האישיים שלהן ובלמידה המקוונת עם הילדים והוריהם הסטודנטית נחשפה למחשבותיה, לרגשותיה ולפעולותיה של הגננת. השיח ביניהן היה עמוק ומרובד. הסטודנטיות הזדהו עם מקומה של הגננת וחוו יחד איתה הצלחות ואי הצלחות בהוראה מרחוק, בניגוד לימי שגרה. תקופת קורונה הציבה אתגרים בפני הגננת והסטודנטיות, אתגרים שאיתן הן התמודדו כצוות. חשוב לציין, שבכל הנתונים האיכותניים והכמותיים שנאספו במחקר זה, אף אחת מהסטודנטיות לא הציגה נקודת מבט ביקורתית על האופן שבו הגננת התנהלה בלמידה מרחוק. "יתכן שהדבר נובע מהזדהות יתר ומקרבה שהסטודנטיות חשו כלפי הגננת המכשירה שלהן וכן כתגובה לתחושת הדחק שנוצרה בעקבות משבר קורונה.

מעניין לראות שמשבר קורונה טלטל את מערך היחסים ההיררכי בין הסטודנטיות לגננות. הגננת עברה ממעמד של יודעת-כל למצב של אי-ודאות. סיטואציה זו שינתה את מערכת היחסים שלה עם הסטודנטית ממערכת יחסים של מדריכה ומודרכת למערכת יחסים דיאלוגית של התייעצות, היועצות ושיח שוויוני ביניהן. הסטודנטית, שבדרך כלל החזיקה בידע טכנולוגי רב יותר, הפכה לעיתים למדריכה של הגננת. השיח השוויוני ביניהן תרם להבניית דרכי למידה חדשות שנוצרו כדי להתאים לאתגרים שהציבה הלמידה מרחוק.

ביחס למקום הילדים בלמידה מרחוק, הסטודנטיות התייחסו לקשיים של הילדים, כגון, חוסר פניות, קושי בישיבה מול מסך המחשב ורגרסיה בהתנהגות. מצד שני, הסטודנטיות דיווחו על גמישות והתפתחות בדרכי ההוראה שלהן ובדרך ההקשבה לילדים. הן נענו לצורך של הילדים בתוכני המפגשים, הגיבו לדבריהם באופן ספונטני ואפשרו שיתוף יצירתי ושיח ריגשי על חוויות מתוך עולמם של הילדים, שעודד את הילדים להשתתף באופן פעיל בלמידה מרחוק. הממצאים חושפים שמימוניות ההוראה של הסטודנטיות השתנו והתפתחו בתקופת משבר

קורונה. למשל, הן השתמשו בסרטונים ובמשחקים יצירתיים שהתרחשו פנים אל פנים אבל גם באופן אסינכרוני.

ממצא נוסף שעלה בחלק מהגנים, שבהם הקשר בין הגננות להורים נשאר אותו הדבר דווח על מספר גבוה של ילדים ממשפחות עולים. ייתכן שהדבר נובע מכך שלהורים ממעמד סוציואקונומי גבוה היו פניות ומשאבים (רגשיים, חברתיים, תרבותיים וכלכליים) גדולים יותר להבניית הקשר גם בימי משבר ולמידה מרחוק.

השלכות המחקר

המחקר מדגיש את החשיבות של פיתוח נקודת מבט הוליסטית ואקולוגית ביחס למערכות היחסים בין גננת, סטודנטית, הורים וילדים, ומעמיד במרכז את חשיבות השותפות והשקיפות בין הגננת והסטודנטיות, כגורמים התורמים ללמידה משמעותית שלה ולהבניית תפקידה כמנהלת גן בתהליך ההכשרה. נוסף על כך, שותפות ומעורבות של הסטודנטית בדרכי העבודה של הגננת עם ההורים תורמות לירידה בחשש שלה מעבודה עם ההורים ולעלייה בהבנה ובאמפטיה שלה כלפי תפקידם המורכב. לכן חשוב שמכשירי מורים ומעצבי המדיניות בתהליך ההכשרה, יעודדו אינטראקציה יומיומית, אותנטית, משמעותית, רציפה ותכופה יותר של סטודנטיות עם הורים בתיווך הגננת. על הגננות להבנות שותפות עמוקה יותר עם הסטודנטיות, הכוללת חשיפה גדולה יותר לכלל מערכות התקשורת עם ההורים על מורכבותן, כחלק מתהליך ההכשרה בזמן אירועים ספונטניים ומתוכננים (שיחות אישיות ומפגשים עם כלל ההורים) במטרה לטפח דרכי עבודה וכלים מיטביים לעבודה עם ההורים כגננות בעתיד.

ממצאי המחקר העלו, כי הסטודנטיות לא התייחסו לקשיים שלהן ושל הגננות בתקופת משבר קורונה. ממצא זה מלמד שיש חשיבות ליצור בקרב מכשירי מורים וגננות מודעות גדולה לתחושות ולקשיים אלו, וליצור מקום בטוח ומכיל שיאפשר שיתוף אישי-רגשי. הלמידה מרחוק שיכללה את דרכי ההוראה של הסטודנטיות ואפשרה הקשבה ושיח אישי ורגשי עם הילדים, שקידם את הלמידה. חשוב להמשיך ולטפח דרכי הוראה-למידה אלו גם בימי שגרה.

מגבלות המחקר

במחקר זה השתתפו 48 מתמחות שלמדו בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך במכללה אחת. מחקר מקיף שיכלול מגוון של מכללות ומתמחות ממגוון תוכניות לימוד, יאפשר הבנה מעמיקה יותר של השלכות קורונה על הכשרתן של מתמחות בנוגע ליחסי הורים וצוותי חינוך בישראל.

רשימת מקורות

- בלס, נ' (2020). ההוראה והלמידה מרחוק - סיכויים וסיכונים, תובנות ראשוניות וזמניות בהחלט ממשבר הקורונה. כרם מכון לחינוך הומניסטי יהודי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.
- גילת, י', רוסו-צימט, ג', טל, ק' וטבק, ע' (2017). תפיסות הורים בנוגע למעמדה, לתפקידה ולתפקודה של הגננת. *חוקרים@הגיל הרך*, 5, 90-121.
- גילת, י', בוטנרו, א' וטל, ק' (2020). נקודת המבט של אימהות על הקשר עם הגננת בתקופת הקורונה - דוח מחקר. מרכז מהות בשיתוף מכללת לוינסקי לחינוך.
- גרינבאום, ז' ופריד, ד' (עורכים). (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל-הרך (גן-ג'). תמונת-מצב והמלצות הועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל-הרך (גן-ג') וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית.
- דיין, י' (2004). שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, 68, 4-19.
- חזן, א' ונוטוב, ל' (2013). הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום. מכון מופ"ת.
- טל, ק' (2004). הורים עלייך, גננת. *הד הגן*, 68, 20-29.
- להד, מ', רוגל, ר' וכן בסט, י' (2020). ירח הדבש חלף, לאן אנו צועדים מכאן? כיצד לסייע לקהילות להתמודד עם התקופה הנוכחית? משאבים לפיתוח משאבי התמודדות מיסודו של המרכז למצבי חירום, עמ' 1-17.
- משרד החינוך. (2020א). פערים ואי שוויון כתוצאה ממגפת הקורונה - מבט עולמי.

<https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/gapsandinequality.pdf>

משרד החינוך. (2020ב). פערים ואי שוויון בלמידה מקוונת.

<https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/gapsandinequality2020.pdf>

משרד החינוך. (2020ג). חיזוק הקשר בין מערכת החינוך לבין ההורים. השפעות משבר

הקורונה. <https://meyda.education.gov.il/files/planning/corona2020.pdf>

משרד החינוך. (2020ד). התפשטות נגיף הקורונה – הדגשים במתן מענה לתלמידים עם

צרכים מיוחדים.

https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/special_edu_corona.pdf

פזרשטיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה. על תורת הלמידה המתווכת. משרד הביטחון.

פורקוש ברוך, א' (2022). תקשורת דיגיטלית בין הורים למורים בישראל: עמדות ודפוס

שימוש. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), ללכת בין הטיפות (עמ' 163-194). מכון מופת.

פריש, י' (2012). הגננת כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית. פרקי ניהול. מכללת שאנן.

קליין, פ' (2000). מאפייני התנהגות תיווכית במסגרת המשפחה והשפעתם על הילד בתרבויות

שונות. בתוך פ"ש קליין (עורכת), תינוקות, טף, הורים ומטפלים (עמ' 19-54). רכס.

רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2017א). עמדות הורים כלפי גני-ילדים

במערכת החינוך בשנת תשע"ז.

[https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim/Se
ker_Horim.htm?wbc_purpose=basicegerat.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim/Se
ker_Horim.htm?wbc_purpose=basicegerat.htm)

רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2017ב). אקלים וסביבה פדגוגית בגני-

הילדים - סקר גננות, נתוני שנה"ל תשע"ו.

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim/Gan
anot_Horim_Ganim.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim/Gan
anot_Horim_Ganim.htm)

- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43, 394-415. <https://doi.org/10.1177/0042085907305037>
- Andrew, A., Cattán, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimsiter, A., Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: Real-time data on children's experiences during home learning*. Institute For Fiscal Studies – UK. Economic and Social Research Council. <https://doi.org/10.1920/BN.IFS.2020.BN0288>
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2-23). John Wiley & Sons.
- Borg, S. (1998). Teachers, pedagogical systems, and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 5, 9-32.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of Grounded Theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
- Christenson, S., & Reschly, A. (Eds.) (2010). *Handbook of school-family partnership*. Routledge.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care*. CASSP Technical Assistance Center and Georgetown University Child Development Center.

- Denzin, N. K. (1999). Biographical research methods. In J. P. Keeses & G. Lakomski (Eds.), *Issues in educational research* (pp. 92-102). Pergamon.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Hyson, M. (Ed.). (2003). Preparing early childhood professionals. NAEYC's standards for programs. National Association for the Education of Young Children. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
<https://silo.tips/download/preparing-early-childhood-professionals>
- Klein, P. S. (2000). Mediated behavior characteristics within the family and their influence on the child in diverse cultures. In P. S. Klein (Ed.), *Babies, infants, parents, and caregivers* (pp. 19-54). Rekhess [in Hebrew].
- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hämäläinen, J. (2020). Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the Covid-19 outbreak in Finland. *Sustainability*, pp. 1-20.
- Levy, I., Shlesinger, Y., Peleg, A., Sequerra Ater, E., Perchik, N., Licht Weinish, O., Tal, P., & Tal, C. (2019). "Walking on eggshells:" Patterns of change and development in student teachers' perceptions of parent-teacher relationships in the framework of a "Working with Parents" course. In P. E. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation, and challenges* (pp. 239- 269). Nova Science Publishers.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *The School Community Journal*, 23(2), 55-85.

- Metropolitan Life. (2005). *The MetLife survey of the American teacher 2004–2005: Transitions and the role of supportive relationships*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488837.pdf>
- Peleg, A., Perchik, N., Licht Weinish, O., Levy, I., Sequerra Ater, E., Shlesinger, Y., Tal, P., & Tal, C. (2019). The difficulties and challenges facing interns of early childhood education regarding their working relations with parents: Towards a new model of family-school relations in a culturally diverse and changing society. In P. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation, and challenges* (pp. 183-238). Nova Science Publishers.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education & Development*, 21(1), 125–156.
- Shi, Q., & Ettekal, I. (2021). Co-occurring trajectories of internalizing and externalizing problems from grades 1 to 12: Longitudinal associations with teacher-child relationship quality and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 808–829.
<https://doi.org/10.1037/edu0000525>
- Shimoni, R., & Baxter, J. M. (1996). *Working with families: Perspectives for early childhood professionals*. Addison-Wesley.
- Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development*, 27, 352-371.

- Tal, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education: Definitions, implementation, challenges and implications. In P. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation, and challenges* (pp. 1-74). Nova Science Publishers.
- Tish, S., Levy, I., Tal, P., & Peleg, A. (2023). Parent-preschool teacher relationships during the COVID-19 pandemic: Promoters and undermining factors. *Pedagogical Research*, 8(1), em0149. <https://doi.org/10.29333/pr/12724>
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, CA.