

הערכת השתלמות של מחנכים בגיל הרך לילדים יהודים בתפוצות

מנקודת מבטם של מחנכים ומרצים

דולי אליהו-לוי ודרורית רם

מבוא

בשנת 2015 התקיימה במכללת לוינסקי לחינוך השתלמות למחנכים בגיל הרך במהלך סמסטר ב'. ההשתלמות נמשכה 14 שבועות, בכל שבוע 32 שעות לימוד שמתוכן חמש שעות התנסות בהוראה.

בהשתלמות השתתפו תשעה מחנכים בגיל הרך מארצות דרום אמריקה המלמדים ילדים יהודים. מטרת ההשתלמות הייתה להעמיק את הידע המקצועי הגנרי על אודות הוראה בגיל הרך, בד בבד עם העמקת הידע הספציפי על אודות הוראה בהקשר ייחודי של ילדים יהודים הלומדים בגני ילדים בדרום אמריקה.

היוזמה להשתלמות זו הייתה של בית הספר הבינלאומי במכללת לוינסקי לחינוך, ולשם הוצאתה לפועל נוצר שיתוף פעולה בין "החוויה הישראלית", חברה בת של הסוכנות היהודית, לבין בית הספר הבינלאומי. החוויה הישראלית פרסמה את ההשתלמות בדרום אמריקה והזמינה מחנכים בגיל הרך להשתתף בה. המשתתפים קיבלו מלגת לימודים ובסיום ההשתלמות קיבלו תעודת השתתפות מטעם מכללת לוינסקי לחינוך.

ההשתלמות התבססה על הגישה החברתית-תרבותית להוראה בגיל הרך ויישומה וכללה קורסים שעסקו בתכנים תיאורטיים של למידה והוראה: אוריינות בגיל הרך מנקודת מבט התפתחותית-חינוכית, קורסים שעסקו בפדגוגיה: דרכי הוראה כמו שילוב טכנולוגיה בהוראה, וקורסים שעסקו בתכנים דיסציפלינריים כמו: תרבות יהודית-ישראלית-ציונית, השפה העברית, חינוך יהודי, חג ומועד, הסיפור המקראי והוראת השואה.

בחלק מדרכי הוראה בהשתלמות, פעם בשבוע במשך חמש שעות התנסו המחנכים בגיל הרך בעבודה מעשית בגן ילדים ממלכתי במרכז הארץ. כל שני מחנכים בגיל הרך התנסו בגן אחר לצד שני סטודנטים חונכים מישראל, הלומדים הוראה לגיל הרך ודוברים ספרדית וליוותה אותם מדריכה פדגוגית דוברת ספרדית מטעם המכללה. המחנכים בגיל הרך התנסו בהוראה של קבוצת ילדים קטנה בגן וקיבלו משוב משלושה גורמים: הגנת, המדריכה הפדגוגית והחונכים הישראליים. נוסף על כך ביקרו המחנכים בגנים חילוניים, דתיים, עירוניים, דו-לשוניים ובגן בקיבוץ.

במחקר זה בחרנו לבחון את איכות ההשתלמות מנקודת מבטם של המחנכים ושל המרצים ביחס לשלושה מרכיבים: תכנים תיאורטיים לגבי התפתחות ילדים ותיאוריות הוראה ולמידה כמו תיאוריות קונסטרוקטיביסטיות ותיאוריות חברתיות, דרכי הוראה ותכנים דיסציפלינריים.

סקירת ספרות

פיתוח מקצועי של מחנכים

קיימת הסכמה על כך שעל קהיליית המחנכים בגיל הרך בעולם להשתתף בלמידה ובהכשרה ממושכת בתוכניות מגוונות (OECD, 2015). בעבר היו מודלים של פיתוח מקצועי שהתבססו על העשרת ידע מקצועי בלבד או על למידה מתוך התנסות בהוראה בפועל בלבד, וכיום ישנם מודלים המשלבים בין העשרת ידע מקצועי לבין למידה מתוך התנסות בהוראה בפועל (Downer, Kraft-Sayre & Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008; Pianta, 2011; Pianta, 2009; Shulman, 2013).

מטרת השתלמויות למחנכים היא השבחת הפיתוח המקצועי שלהם (Holden & Zimmerman, 2008). פיתוח מקצועי יעיל צריך להתאים לצרכים של המחנכים בגיל הרך (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015). במחקר על צורכי המחנכים בגיל הרך בסינגפור נמצאו צרכים של פיתוח מקצועי בשבעה תחומים: התפתחות חברתית ורגשית של ילדים, שפה אנגלית ושפת אם, התפתחות כישורים מוטוריים של ילדים, אוריינות, גילוי העולם, חשבון, אסתטיקה והבעה עצמית (Bautista, Ng, Múñez & Bull, 2016).

קיימות מסגרות למידה רבות ומגוונות למחנכים כגון: קורסים, השתלמויות וקהילות מקצועיות בתוך בית הספר. נמצא כי השתלמויות מסורתיות קצרות טווח הממוקדות בהעשרת ידע מקצועי או בטכניקות, יעילות פחות מהשתלמויות ארוכות יותר וממוקדות יותר בתוכן המאפשרות הזדמנויות ללמידה פעילה ורציפה, ויש להן השפעה רבה יותר על שינוי ההוראה (Desimone, Porter, Garet, Suk Yoon & Birman, 2002; Garet, Porter, Andrew & Desimone, 2001; Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000).

אחת המסגרות לפיתוח מקצועי של מחנכים היא השתלמות "מעבר לים". המשתלמים לומדים במשך תקופה תחומה בזמן מעבר לים וחוזרים ללמד בארץ שממנה באו. במחקר (Stachowiski & Sparks, 2007) נטען כי פיתוח מקצועי במדינה אחרת מניב שינויים ארוכי טווח ומשמעותיים הן בתפיסות תרבותיות וחברתיות הן בדרכי ההוראה-למידה. במחקר נמצא שהמחנכים התפתחו אינטלקטואלית ואישית ופיתחו תפיסות גלובליות. כמו כן הם פיתחו חומרי הוראה טובים יותר כשחזרו לארץ המוצא, פיתחו הבנה טובה יותר של תפקידם בהוראה ושיפרו את יכולתם לקיים אינטראקציות וללמד ילדים מרקעים שונים.

לפיכך, כדאי שמחנכים ינצלו את ההזדמנות ללמוד בארץ אחרת כאמצעי לקידום תוכניות בהוראה ולמידה של ילדים בארץ המוצא (Mahon & Cushner, 2002). השתלמות במדינה אחרת מאפשרת למחנכים להבין את החשיבות של תרבות, את הקשר שלה לקהילה ואת הקשרים בין שפה לבין תרבות ולמידה מתוך התנסות בהוראה בפועל, ומאפשרת להם להיות גמישים יותר בהתנהלותם (Roose, 2001). מאידך, היו מחנכים שהרגישו מתוסכלים וחסרי בטחון בהתמודדות עם ניהול כיתה ועבודת ההוראה לאחר השתלמות מעבר לים (Garii, 2008). לאור זאת כדאי להמשיך ולבדוק את איכות ההשתלמות של מחנכים בגיל הרך, את התכנים התיאורטיים, את דרכי ההוראה ואת התכנים הדיסציפלינריים כדי לתרום להשבחת השתלמויות מעבר לים, שמטרתן פיתוח מקצועי של מחנכים.

התשתית התיאורטית והפרקטית של השתלמות למחנכים

התיאוריה החברתית-תרבותית משמשת בסיס תיאורטי בהשתלמויות שמטרתן פיתוח מקצועי של מחנכים. על פי התיאוריה החברתית-תרבותית של ויגוצקי, הפעילות האנושית נתפסת על ידו כפרקסיס, כלומר קשורה להיסטוריה שממנה התפתחו דפוסי תודעה. הפרקסיס האנושי מייחד את החוויה האנושית ומבנה את מושג הפעילות כעיקרון בפסיכולוגיה. לדעתו של ויגוצקי, לפעילות מכוונת יש משמעות תרבותית והיא אינה נתפסת כמערך תגובות ביולוגיות הסתגלותיות (צלמאיר וקוזולין, 2004).

אחד העקרונות המרכזיים של תיאוריה זו הוא שילדים מפתחים כמה כלים פסיכולוגיים מתווכים חברתית דרך האינטראקציות עם אחרים מנוסים יותר. בסביבת גן הילדים המחנכים בגיל הרך יהיו אלה שיובילו את האינטראקציות. עקרון נוסף הוא שתפקיד המחנכים בגיל הרך אינו רק ללמד עובדות או מיומנויות, אלא לאפשר לילדים להשתמש בכלים פסיכולוגיים מתווכים חברתית באופן עצמאי ויצירתי. למחנכים בגיל הרך על פי התיאוריה של ויגוצקי (Vygotsky, 1978), יש תפקיד מרכזי בפיתוח התהליכים המנטליים הגבוהים של ילדים וההקשר החברתי חשוב מאוד.

גם תפיסות המחנכים חשובות מאוד בהקשר זה משום שהרעיונות שלהם מתווכים 'מה' ו'איך' הילד ילמד והם בעצמם משמשים כמסגרת בכך שהם מחליטים אילו רעיונות התלמידים ילמדו (Bodrova & Leong, 2007). לכן העמדות של מחנכים כלפי הוראה ולמידה יקבעו במה הם יתמקדו, כיצד יתקשרו עם ילדים, אילו הזדמנויות הם יספקו ואילו תשובות של ילדים יזכו למשוב חיובי אוהד (Mackenzie, Hemmings & Kay, 2011).

תפיסות של מחנכים אינן בהכרח מושפעות מלמידה במסגרות מקצועיות, אלא הן תוצאה של ניסיון חיים ותהליכי חברות בבתי ספר שחוו כתלמידים וכמורים וקשה לשנותן (McLachlan, 2006). כמו כן אמונות, ידע ופרקטיקה שזורים זה בזה (Carvalho, de Lautour & Kumar, 2006). (Vygotsky, 1978).

הוראה שמהדהדת את התיאוריה של ויגוצקי מערבת ארגון התנסויות של הוראה ולמידה באופנים שנוכחים בכיתות הגן והיא מתוכננת כך שתאפשר התנסות בתוך טווח ההתפתחות

הקרובה לכל אחד מן הילדים. פעילויות למידה משותפת שמעוצבות עבור קבוצות תלמידים שעובדים ברמות קוגניטיביות שונות הן אחת האסטרטגיות המקובלות כדי לסייע ולקדם התפתחות אישית של ילדים (Bodrova & Leong, 2007).

ממצאי המחקר של מקנזי ושות' (Mackenzie, Hemmings & Kay, 2011) עולה כי התנסויות בהוראה טרם החשיפה לגישתו של ויגוצקי במסגרת פיתוח מקצועי, עשויות לקדם עמדות חיוביות כלפי הגישה, ומוצע לבדוק זאת במחקרים נוספים. אחת ההמלצות העולות ממחקר זה היא שמחנכים יעברו השתלמות שתכשיר אותם ללמד על פי הגישה של ויגוצקי. המלצה נוספת היא שהם ישהו זמן רב יותר בגנים שבהם מודגמות פרקטיקות של מחנכים יעילים ושתהיה להם התנסות בהקשרים אלה. ממצא נוסף שעלה במחקר על אודות התנסות בהוראה הוא שבהקשרים חינוכיים מסוימים עיצוב העמדות של מחנכים הוא חשוב, כי עשויה להיות לו השפעה ישירה ועקיפה על ההישגים ועל ההתפתחות של הילדים (Mackenzie, Hemmings & Kay, 2011).

רצוי שהשתלמות תשלב בין תיאוריה ופרקטיקה ותכלול הן מרכיבים תיאורטיים לגבי התפתחות ילדים ותיאוריות הוראה ולמידה כמו תיאוריות קונסטרוקטיביסטיות ותיאוריות חברתיות והן מרכיבים פרקטיים של התנסות בהוראה, כי הם מבנים את התפיסות והאמונות של המחנכים ביחס להוראה.

התפיסות והאמונות המקצועיות מתייחסות ללומדים, ללמידה, לכיתה או לגן, לאסטרטגיות הוראה, לתוכנית לימודים ולתפיסות על פדגוגיה ועל תוכנית חינוכית כללית. התפיסות והאמונות הללו משפיעות על יכולת הביצוע של המחנכים, ולאחר שהם צוברים ניסיון, התפיסות והאמונות המקצועיות נעשות מוצקות יותר (Kagan, 1992).

העוגן התיאורטי חשוב, משום שהתפיסות המקצועיות של מחנכים משכיילים שונות מאלה של מחנכים משכיילים פחות. במחקר שבו 871 מחנכים בגיל הרך צולמו בווידיאו והתבקשו לספק רציונל להתנהגויותיהם ולציין את אמונותיהם, 33% מהאמונות שצינו על ידם התמקדו בהתפתחות החברתית-רגשית של הילדים, 10% התמקדו בהתפתחות הקוגניטיבית של הילדים ו-6% התמקדו בהתפתחות השפה של הילדים. כמו כן נמצאו הבדלים בין המשיבים

ביחס להשכלתם הקודמת. מחנכים בעלי השכלה אקדמית ארבע שנתית סיפקו פי שניים הסברים להתנהגויותיהם הממוקדים בהתפתחות קוגניטיבית של ילדים מאשר המחנכים שהשכלתם פחותה. מורים שהשכלתם פחותה נטו לספק יותר הסברים הממוקדים בבריאות ובבטיחות מאשר מחנכים משכילים יותר (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008).

יש ראיות לכך שלמרכיב הפרקטי בהשתלמויות יש חשיבות רבה. נמצא כי התפיסות והאמונות המקצועיות של המחנכים בגיל הרך מושפעות יותר מידע פרקטי שנצבר בלמידה מתוך התנסות ישירה בפועל בהוראה מאשר מהשכלה פורמלית (Cassidy & Lawrence, 2000). לפי התיאוריה של דייווי (Dewey, 1938), הממוקדת בלמידה מתוך התנסות בפועל, למידה יעילה של הלומדים מתרחשת כשיש להם הזדמנויות להתנסות בפתרון בעיות, כשיש קשר בין המטרות הראשוניות שלהם ללמידה וכשההתנסויות החדשות מתבססות על התנסויות קודמות. יש לערב את הלומדים בהצבת המטרות, ברפלקציה על הישגיהם מנקודת מבט בין תרבותית. מטרות ההשתלמויות מעבר לים צריכות לכלול פיתוח כשירות בין תרבותית, קידום יכולות בדיסציפלינות ההוראה, קידום יכולת אישית, מודעות לערכים ולאמונות של אחרים, ביטחון עצמי ומיומנויות עבודה בצוות (Yang, Webster & Prosser, 2011).

הלמידה מתוך התנסות בהוראה בפועל עשויה לכלול: צפייה במורים מומחים או בגננות מומחיות, צפייה בעמיתים, תכנון של חומרים מתוכנית הלימודים ושיטות הוראה חדשות שהתנסו בהן בכיתה ובגן, סקירה של עבודות תלמידים בתחומי הדעת השונים, קיום דיונים ומעורבות בעבודות כתובות. חשוב לציין שבהשתלמויות ניתנות הזדמנויות אקטיביות להתפתחות מקצועית באופן כזה שהמחנכים מעורבים ופעילים בדיונים, בתכנון ובלמידה מתוך התנסות בהוראה בפועל, כך שמודל ההוראה-למידה מבוסס על העקרונות של צפייה, רפלקציה ויישום (Chu, 2012).

מרכיבי השתלמות של מחנכים בגיל הרך

במחקר הערכה בנושא תוכנית ההכשרה במכללה לחינוך (סגל-דרורי ורוסו-צימט, 2015) נבדקו סטודנטים להוראה בגיל הרך והמרצים שלהם. תוצאות המחקר מעידות על מרכיבים בתוכנית ההכשרה שחשוב לשומרם כגון מרכיבי תוכן של אוריינות ופסיכולוגיה התפתחותית והתנסות רבה כמרכיב מרכזי בהכשרה. מרכיבי הידע התיאורטי סייעו לשינוי התפיסות של המתכשרים להוראה בגיל הרך ולהסדרת עולם המושגים שלהם. גם ההתנסות בפועל תרמה לגיבוש התפיסות שלהם. הן הסטודנטים והן המרצים טענו שיש יותר מיקוד בתיאוריה ופחות מיקוד בהיבט המעשי, ויש להרחיב את ההתנסות המעשית ולהקנות לסטודנטים יותר כלים מעשיים ודרכי עבודה עם ילדים בגיל הרך. כלומר, הם התייחסו ליעד מעשי שהיו רוצים להרחיבו בניהול גן כגון הצבת גבולות, ניהול צוות ועבודה עם הורים. הסטודנטים להוראה בגיל הרך ביקשו לשלב בין הידע התיאורטי לבין הידע הפרקטי באמצעות דרכי הוראה והתאמת מקומות התנסות טובים ומעצימים. מרכיב חשוב זה עלה גם בקרב המרצים בתוכנית.

ממצאי המחקר הולמים את ההבנה כי קיימת חשיבות להתנסות רפלקטיבית פרקטית בתוך תהליך ההכשרה, המשלב בין הפרקטיקה והתיאוריה לאורך זמן (מרגולין, עזר וקרטון, 2002; Moore, 2003).

במחקר מסוג מחקר פעולה, שנערך בגן בין-תרבותי בניו זילנד הציבו מעצבי תוכנית הלימודים למחנכים בגיל הרך מטרות לשיפור הלמידה וההוראה של כל הילדים בהקשר הבין-תרבותי של גן קהילתי. מטרות המחקר נשענו על עקרונות תיאורטיים חברתיים-תרבותיים התומכים ברעיונות של כבוד כלפי תפיסות של ילדים ולמידה חברתית מתווכת. תוצאות מחקר הפעולה, שכלל שלושה מעגלי פעולה, מעידות כי הילדים נתרמו בהיבט הלימודי והשפתי והמחנכים נתרמו בהעשרת הידע המקצועי שלהם (Cullen, Haworth, Simmons, Schimanski, 2009; McGarva & Kennedy, 2009).

למידה של מחנכים בגיל הרך מתוך התנסות בהוראה בפועל בגן הילדים יכולה לספק חיזוק ליישום מטרות של השתלמויות. בתהליך למידה מתוך התנסות בהוראה בפועל יש לשלב השתתפות פעילה בפעילויות לימודיות, עידוד ורפלקציה על התנהגויות חדשות שנלמדו ומשוב

ותמיכה. כמו כן ידוע כי מחנכים בגיל הרך שהשתתפו באופן פעיל בהשתלמויות כאלה הגיעו להישגים טובים יותר בהוראה מאשר מחנכים שלא התנסו בהן, וכן שהתפתחות מקצועית היא נדבך הכרחי התורם לאיכות של החינוך בגיל הרך (Bredekamp & Copple, 1997).

מתודולוגיה

מטרת המחקר לבחון את איכות ההשתלמות מנקודת מבטם של המחנכים ושל המרצים ביחס לשלושת המרכיבים בהשתלמות: תכנים תיאורטיים, דרכי הוראה ותכנים דיסציפלינריים.

המחקר הוא מחקר איכותני, המשלב גם נתונים כמותיים: המחקר האיכותני שנבחר הוא מחקר פנומנולוגי שבו "החוקר נמצא בתוך סביבה והקשר ספציפיים במטרה לבחון כיצד אנשים מפיקים משמעות מהתנסויותיהם" (Smith, Flower & Larkin, 2009, p.1). שיטת מחקר זו מאפשרת איסוף נתונים ממקור ראשון ובחינה מדוקדקת של הבנת המשתתפים את התופעה שבה הם מעורבים, את ההתנסויות שלהם ואת המשמעויות שהם מפיקים מההתנסויות הללו (Langdrige, 2007; Smith, Flower & Larkin, 2009).

במחקר 16 משתתפים: תשעה מחנכים בגיל הרך (שמונה נשים וגבר אחד) ושבעה מרצים (חמש נשים ושני גברים). שבעה מחנכים בגיל 25–30 מארגנטינה, מברזיל ומצ'ילה, בעלי השכלה אקדמית וניסיון של 4–6 שנים בחינוך הפורמלי בגיל הרך, ושתי מחנכות בנות 18 בעלות השכלה תיכונית ושנת התנסות אחת בחינוך הבלתי פורמלי. שבעה מרצים בסדנה בעלי השכלה אקדמית של תואר שני ושלישי, ביניהם מדריכה פדגוגית ומרצים בתחום החינוך.

במחקר השתמשנו בריאיון מובנה למחנכים ובריאיון חצי מובנה למרצים. הריאיון המובנה למחנכים כלל שלושה חלקים. בחלקו הראשון שאלות על הפרטים האישיים של המחנכים: גיל, השכלה, ארץ המוצא, המוסד האקדמי שבו למדו ותחום המומחיות שלהם. בחלקו השני שאלות על סביבת העבודה שלהם בארץ המוצא: אוכלוסיית הילדים, הצוות בגן, אמצעי ההוראה שבו, עזרי הוראה מיוחדים וגם שאלות על הידע הפדגוגי שיש להם, לדוגמה, הכרה של גישות להוראה ולמידה: הוראה פרונטלית, הוראה הבנייתית, למידת חקר. נוסף על כך, בחלק זה שאלות על התוכן שעל אודותיו היו רוצים ללמוד בתוכנית ועל אופן הלמידה הרצוי מנקודת

מבטם. בחלקו השלישי שתי שאלות פתוחות המתייחסות לתכנים הדיסציפלינריים הרצויים ולדרכי הוראה הרצויות בהשתלמות.

הריאיון המובנה הועבר למתן חוות דעת של שלושה שופטים מומחים בתחום ההכשרה להוראה שהתבקשו לתת דעתם על רלוונטיות השאלות ועל בהירות הניסוח של השאלות.

הריאיון החצי מובנה עם המרצים כלל שאלות על אודות תוכן הקורס שלימדו ועל דרכי ההוראה:

- ספר לי מה לימדת את המחנכים הגיל הרך. מה מתוך הנושאים שלימדת היה מוצלח במיוחד לדעתך?

- אילו דרכי הוראה הפעלת במפגשים שלך עם המחנכים מדרום אמריקה?

- מה דרך ההוראה שלדעתך הייתה המוצלחת ביותר?

הראיונות עם המחנכים בגיל הרך התקיימו בשבוע האחרון של התוכנית, הראיונות עם כל אחד

מן המרצים באופן אישי התקיימו כשבועיים מסיום התוכנית, וארכו כחצי שעה כל אחד.

עיבוד הנתונים התבצע באמצעות ניתוח תמטי קטגוריאלי (שקדי, 2003). מטרת הניתוח לאתר

קטגוריות כלליות העולות מתוך הנתונים. לאחר ניתוח איכותני בחרנו לבחון שכיחויות לגבי

העדפות כלפי תכנים תיאורטיים רצויים, דרכי הוראה רצויות ותכנים דיסציפלינריים רצויים.

מתוך הבנה שהשתלמות איכותית היא כזו הנותנת מענה לצרכים של המחנכים, החלטנו לבחון

באיזו מידה השתלמות בהלימה עם התפיסות של המחנכים כלפי המרכיבים הרצויים בהיבט

של תוכן תיאורטי, דרכי הוראה ותכנים דיסציפלינריים. נוסף לכך רצינו לבדוק אם התפיסות

של המחנכים ביחס למרכיבים הרצויים בהשתלמות עולות בקנה אחד עם תפיסות המרצים

ביחס למרכיבים רצויים בהשתלמות.

מתוך כך עלו שאלות המחקר:

(1) אילו תפיסות מבטאים מרצים ומחנכים ביחס לתכנים הרצויים של השתלמות למחנכים

בגיל הרך?

(2) אילו תפיסות מבטאים מרצים ומחנכים ביחס לאופני הלמידה הרצויים של השתלמות

למחנכים בגיל הרך?

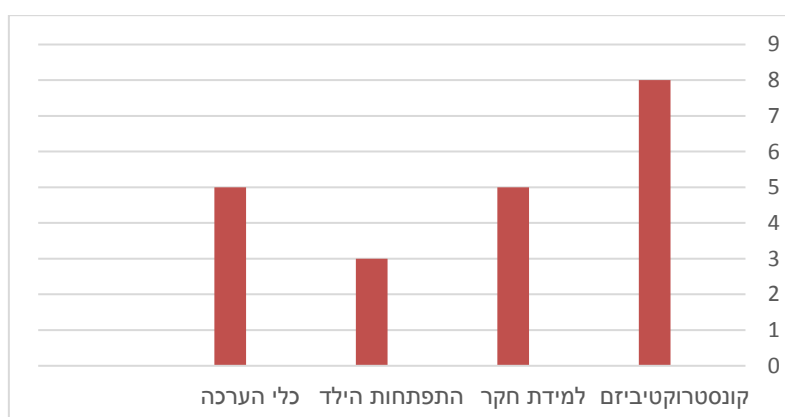
ממצאים

פרק הממצאים יוצג באופן הבא - התפיסות של המחנכים והמרצים יוצגו ביחס לשלושת המרכיבים: (1) תכנים תיאורטיים (2) דרכי הוראה (3) תכנים דיסציפלינריים. כל אחד מן המרכיבים יוצג משתי נקודות מבט: האחת של המחנכים, האחרת של המרצים. ראשית יוצגו שתי נקודות המבט הללו ביחס לתכנים תיאורטיים בהשתלמות. אחר כך יוצגו שתי נקודות המבט ביחס לדרכי הוראה-למידה בהשתלמות ולבסוף תוצגנה שתי נקודות המבט ביחס לתכנים דיסציפלינריים בהשתלמות.

(1) תכנים תיאורטיים רצויים בהשתלמות

נקודת המבט של המחנכים

המחנכים בגיל הרך ביקשו ללמוד את התיאוריות האלה: גישה קונסטרוקטיביסטית, למידת חקר ותיאוריות הקשורות להתפתחות הילד. להלן שכיחות התכנים התיאורטיים הרצויים שצינו המחנכים.



תרשים מספר 1: תפיסות מחנכים ביחס לתכנים תיאורטיים רצויים בהשתלמות

שמונה (מתוך 9) המחנכים ציינו כי היו מעוניינים לרכוש תכנים תיאורטיים פרקטיים, כלומר כיצד ללמד בגישה קונסטרוקטיביסטית בגן הילדים. אחת המחנכות ציינה את התרומה של התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית לעבודה הפדגוגית: "מאוד הייתי רוצה ללמוד על גישות פדגוגיות קונסטרוקטיביסטיות ומשלבות, זה יכול לעזור לי בגן הילדים" (מחנך, 3).

המחנכים דיווחו כי היו רוצים להתמקצע בגישה של למידת חקר: "אחד הדברים החדשים שחשוב לי ללמוד הם על שילוב גישות חקר בתחום החינוך והפדגוגיה. במקום שאני למדתי בו ואני עובדת בו, לא נחשפתי לידע מסוג זה, ואני רוצה ללמוד ולהבין אותו" (מחנך, 4). התפיסה הרחבה העולה מדבריה של המחנכת היא כי חשוב לה לרכוש ידע חדש ולהעמיק את ההבנה של התיאוריה וזאת נוסף לרכישת ידע פרקטי וקישורו לסביבת העבודה.

מחנכים אחרים דיווחו כי היו מעוניינים ללמוד על מרכיבים תיאורטיים של התפתחות הילד: "אני מרגיש שחסר לי ידע תיאורטי על הגיל הרך ועל התפתחות הילד. לפעמים אני פועל מתוך אינטואיציה והייתי רוצה להכיר גישות התפתחותיות וידע על חינוך ילדים בגיל הרך" (מחנך, 6). ניתן ללמוד מכך על רצון להפוך את המושגים האינטואיטיביים למושגים מדעיים. המחנכים ציינו במפורש כי היו רוצים להרחיב דעת על היבטים ספציפיים בתוך התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית הקשורים להתפתחות הילד.

היו מחנכים שצינו כי היו רוצים להיחשף לתוכן תיאורטי בתחום ההערכה ולכלים להערכת לומדים: "אין לי ידע בתחום הערכה, אני לא יודע להעריך עמיתים שלי או את הביצוע של הילדים בגן. זה ידע שהייתי רוצה ללמוד" (מחנך, 6). דברים אלה חושפים תפיסה שלפיה הערכה היא מרכיב חשוב בתוכנית הלימודים של הסדנה ויש ביכולתו של ידע זה לתרום להתפתחות הידע המקצועי של המחנכים בגיל הרך.

מהתייחסות המחנכים בגיל הרך למרכיבי תוכן שהיו מעוניינים ללמוד עולה תפיסה של מקצוענות מעוגנת בתיאוריה. הם תופסים את התיאוריה כחלק בלתי נפרד מהפרקטיקה, ולפיכך מעוניינים להרחיב את הידע התיאורטי ולעגן את הפרקטיקות שלהם בתיאוריה עדכנית ורלוונטית.

נקודת המבט של המרצים

מתוך ארבעת תחומי התוכן שהציגו המחנכים בגיל הרך – התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית, למידת חקר, התפתחות הילד וכלי ההערכה, המרצים ציינו רק אחת – התפתחות הילד או גישות פסיכולוגיות הקשורות לגיל הרך. המרצים התייחסו בעיקר להקשר שממנו הגיעו המחנכים בגיל הרך ולתכנים שעשויים להיות רלוונטיים להקשר עבודתם בארץ המוצא.

מרצה אחת התייחסה למרכיבים תיאורטיים שהנחילה למחנכים בגיל הרך בסדנה – תיאוריית הגשטלט, תיאוריה בפסיכולוגיה. לטענתה, המחנכים התלהבו מהידע הנרכש על תיאוריה זו ומההיבטים היישומיים שלה: "כל החלק הראשון הוא תיאוריה, אחרי התיאוריה הייתה התנסות ושיטות עבודה. היו הרבה שאלות, הייתה פעילות פיזית, תרגילים ועבודת יצירה, דמיון מודרך והרפיה [...] בעקבות ההתנסות כל דבר הם ילמדו אחרת – זה גשטלט [...] בעניין התיאורטי – הם שאלו שאלות על מידע" (מרצה, 5). דברי המרצה משקפים תפיסה שלפיה הקשר בין התיאוריה לפרקטיקה חשוב, רצוי לתת ביטוי לתיאוריה בד בבד עם ההתנסות, ולא להסתפק בהוראת התיאוריה. כלומר, המחנכים בגיל הרך נדרשים להיחשף לתיאוריה כדי שיוכלו ליישמה בהתנסות בגן הילדים.

לדעתה של מרצה אחרת יש מקום מועט ללימודי תיאוריה בסדנה ויש לשים את עיקר הדגש על הפרקטיקה: "אני לימדתי על קצה המזלג תיאוריה של התפתחות הילד, אבל זה לא מרכז הקורס, אני הדגשתי בעיקר את הצד המעשי. נראה לי שאת הידע התיאורטי הם יכולים ללמוד גם בארגנטינה, הם לא זקוקים לי" (מרצה, 3). מרצה נוסף משקף תפיסה דומה ומעיד על עצמו שהוא מלמד מעט תיאוריה בהשתלמות, וייתכן שאם משך ההשתלמות היה ארוך יותר היה מקום לשקול שילוב תכנים תיאורטיים במידה רבה יותר. לתפיסתו תכנים פרקטיים רלוונטיים יותר לנמענים של הסדנה: "אני חושב שבסדנה יש להדגיש את התכנים הפדגוגיים ואת הדיסציפלינות השונות. בסדנה מעין זו אין מקום לידע תיאורטי. הזמן קצר והמלאכה מרובה הכי חשוב שהם ידעו מה ללמד ואיך ללמד, לכן אני כמעט ולא נוגע בתיאוריה. רק אולי פה ושם כשזה ממש הכרחי" (מרצה, 1).

מרצה אחר משקף תפיסה של "פרקטיקה בלבד", שלפיה לא צריך לקשור בין תיאוריה ופרקטיקה, אלא יש לחשוף את הנמענים בסדנה לתכנים הקשורים להקשר המקומי הייחודי שבה היא מתקיימת – ישראל וחינוך יהודי: "מדובר באנשי חינוך שמגיעים לישראל ללמוד על ישראל וללמוד על חינוך יהודי. אין מקום בסדנה לידע תיאורטי. אותו הם יכולים לרכוש בארץ המוצא שלהם, הם לא צריכים להגיע לכאן" (מרצה, 6).

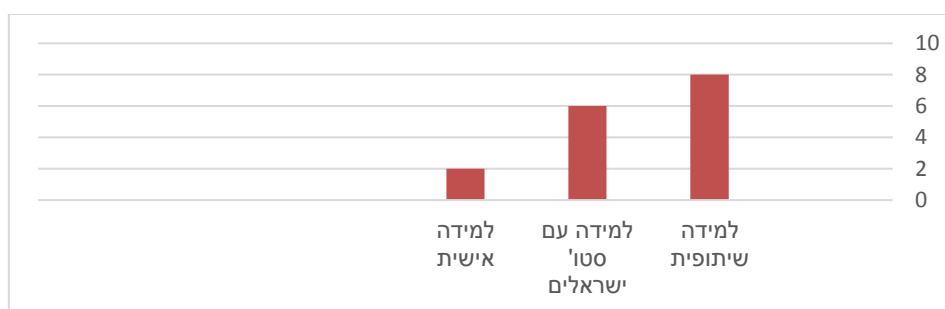
ניתן למקם את תפיסות המרצים ביחס לתכנים תיאורטיים רצויים בהשתלמות על רצף בין מתן מקום רב לתיאוריה לצד הפרקטיקה תוך הדגשת התיאוריה והשילוב בין התיאוריה לפרקטיקה, לבין מתן מקום מועט בהשתלמות לתיאוריה לצד הפרקטיקה, ועד להדרתה כליל מההשתלמות והכללת תוכן פרקטי בלבד תוך שימת דגש על תכנים פרקטיים המתייחסים להקשר ההוראה הייחודי של המחנכים בארץ מוצאם.

מתוך ההשוואה בין התייחסות המחנכים בגיל הרך למרכיבים התיאורטיים הרצויים בתוכנית לבין התייחסות המרצים למרכיבים אלו בתוכנית עולה, כי הן המחנכים והן המרצים ציינו תיאוריות התפתחותיות, ביניהן התפתחות הילד. את התכנים התיאורטיים עם הזיקה לפדגוגיה: כלי הערכה, למידת חקר והגישה הקונסטרוקטיביסטית להוראה ולמידה, ציינו רק המחנכים.

(2) דרכי הוראה רצויות בהשתלמות

נקודת המבט של המחנכים

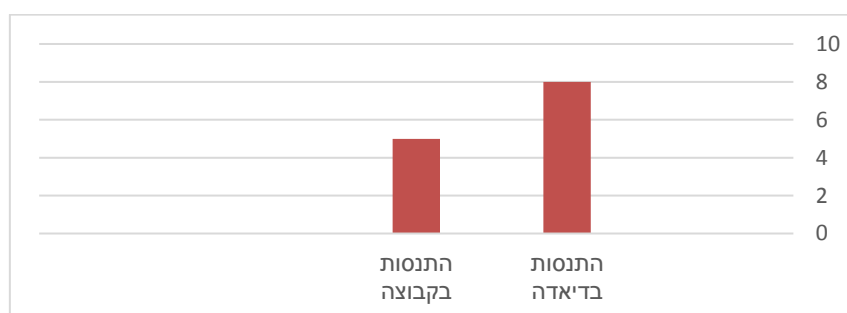
המחנכים בגיל הרך התבקשו לציין את דרכי ההוראה שהם מעדיפים בהשתלמות. מהנתונים עלו שתי דרכים רצויות ללמידת תכנים עיוניים: למידה אישית ולמידה קבוצתית. בלמידה אישית הכוונה ללמידה לבד, מהרצאות, מצפייה במומחים או מצפייה בעמיתים. בלמידה שיתופית הכוונה ללמידה בקבוצה, עם סטודנטים ישראלים או עם סטודנטים עמיתים מדרום אמריקה.



תרשים מספר 2: תפיסות של מחנכים בגיל הרך ביחס לדרכי הוראה רצויות בהשתלמות

מהנתונים עולה כי מרבית המחקרים בגיל הרך מעדיפים ללמוד תכנים עיוניים בלמידה שיתופית, כלומר בקבוצה, המחקרים מעדיפים ללמוד תכנים עיוניים עם סטודנטים ישראלים, ורק שניים מהם מעוניינים ללמוד לבד.

כפי שתואר בהקשר המחקר, המחקרים בגיל הרך התנסו בהוראה בגן לצד הלמידה העיונית של קורסים במכללה במהלך ההשתלמות. הם נשאלו על דרכי הוראה רצויות גם בהתנסות המעשית בגני הילדים. המחקרים הביעו רצון להיחשף לשני סוגים של דרכי הוראה בהתנסות המעשית בהוראה בגן: התנסות בדיאדה והתנסות בקבוצה. בהתנסות בדיאדה הכוונה להתנסות עם מומחה כגון גננת ולקבל ממנה משוב, או להתנסות בהוראה עם סטודנט עמית ולקבל ממנו משוב.



תרשים מספר 3: תפיסות של מחנכים בגיל הרך ביחס לדרכי הוראה בהתנסות המעשית בגן הילדים

מהנתונים עולה כי מרבית המחקרים היהודים בגיל הרך העדיפו התנסות של דיאדה: עם מומחה (גננת) ועם מחנך יהודי נוסף בגיל הרך, שהוא עמית: "הייתי רוצה להגיע לגן כמה שיותר, לפגוש את הגננת לשיחה, לראות מה היא עושה וללמוד ממנה. אני מעדיפה להגיע לגן עם חברה ולא לבד, כי כך אנחנו יכולות גם להגיב אחת לשנייה, כל אחת רואה מה האחרת עושה" (מחקר, 2).

נוסף לכך, מרבית המחקרים מעוניינים לקבל משוב על ההוראה שלהם מסטודנט עמית: "חשוב לי לשמוע מה החברים שלי חושבים עליי, על העבודה שלי בגן. זה חשוב כי מתוך הדברים

שלהם אני יכולה להשתפר. ובאמת אנחנו מגיעות לגן בזוגות ומעירות לטוב ולרע אחת לשנייה" (מחנך, 6). התפיסה של הלמידה בחברותא והחשיבות של עמית כתומך למידה נוסף למומחה נראית כאן בבירור, ולצידה עולה תפיסה נוספת של למידה ממומחה, ממחנכת ותיקה ומנוסה בגיל הרך שהציפייה ממנה שתיתן משוב מקצועי יותר: "הכי חשוב לי זה מה הגננת אומרת. המשוב שלה הוא מקצועי. היא לא מכירה אותי באופן אישי, אבל היא מומחית בגיל הרך מבחינתי" (מחנך, 1).

חמישה (מתוך 9) המחנכים היהודים בגיל הרך ציינו שהם מעוניינים בלמידה קבוצתית באמצעות צפייה בסטודנטים אחרים מלמדים: "הלמידה בקבוצות או בזוגות היא משמעותית יותר עבורי. ככה אנחנו יכולים לדון, לשתף ברעיונות, לחשוב ביחד. באחד מהשיעורים אנחנו גם מרצים מול החברים שלנו על נושא. ואחר כך מקבלים משוב ומקיימים דיון על הנושא. זו למידה שאני מרגיש חלק ממה שקורה בשיעור" (מחנך, 1). מהנתונים עלתה תפיסה שלפיה הלמידה עם עמיתים ומהם חשובה והיא עולה בקנה אחד עם התיאוריה החברתית-תרבותית של ויגוצקי: "אני רוצה לשמוע מה החברים שלי חושבים, ולכן חשוב לי לעבוד בזוגות או בקבוצה. אני אוהב שהשיעור פתוח יותר, חופשי יותר. אני לא אוהב שיעורים פרונטליים. זה קצת משעמם" (מחנך, 3).

לסיכום, מהנתונים עלו העדפות להוראה בהשתלמות ובהתנסות המעשית בהוראה בגני הילדים. ביחס להשתלמות עלו תפיסות שונות לדרכי הוראה רצויות וביניהן למידה אישית וקבוצתית. ביחס לדרכי הוראה בהתנסות המעשית בגני הילדים מרבית המחנכים העדיפו למידה קבוצתית, בזוג עם עמית, בזוג עם גננת, ובקבוצה של כמה עמיתים.

נקודת המבט של המרצים

המרצים התייחסו לכמה דרכי הוראה ומרביתם ציינו שנקטו בגישת המודלינג, כלומר הדגימו את אופני ההוראה המיטביים לתפיסתם במפגשים שלהם עם המחנכים בגיל הרך. אחד מהם שיקף את הרציונל למפגש כזה: "המרצה מהווה מודלינג, ואיך שהוא ינהג כלפי התלמידים שלו: אם הוא יהיה רגיש ויביע הבנה, זה מה שיקרה במערכות היחסים בין הילדים. אני ניסיתי

להיות מודלינג, מה שאני עשיתי להם אני רוצה שהם יעשו לילדים בקבלה, בהבנה, כך הם ינהגו אחד בשני" (מרצה, 2).

באופן מודע המרצים נמנעו מהוראה מסורתית ומשיעורים פרונטליים: "השיעורים לא פרונטליים, הם ברמה של סדנה, היה מקום לשיח ודיון. ניסיתי לתת להם לדון ולפתח ולהבין את הדוגמאות" (מרצה, 2). התפיסה של אופן למידה פתוח המערב שיח מאפיינת סדנאות לעומת הרצאות, והיא באה לידי ביטוי בארגון הסביבה הלימודית של הסדנה כך שתעודד שיח בין המשתתפים: "לא היו הרצאות או היציג עמיתים. זה לא הרצאות פרונטליות, אלא יש פתיח, הצגת נושא וכמובן התייחסות ושיחה שלהם עצמם [...] בדרך כלל אנחנו יושבים במעגל, יש מטלות שונות, יכולה להיות מטלה אישית, סוגיה או דיון במליאה [...] היה קטע קצר של משחק תפקידים בנושא מסוים בשיעור שהם צריכים לקרוא מידע ולשחק צד אחד. אני משלב את האפשרויות השונות" (מרצה, 1).

המרצים דיווחו על גיוון באופני ההוראה שנע בין מליאה לעבודה בקבוצות: "היו שיעורים במליאה, לפעמים עבדו בקבוצות לפי מטלה מסוימת ולפעמים היו צריכים להציג בפני כל הקבוצה את המטלה שלהם" (מרצה, 6). המרצים הקפידו לשלב גם מליאה וגם אופני למידה והוראה נוספים של עבודה עצמית או עבודה בזוגות: "[...] חלק פרונטלי ואחר כך למידה אישית או בזוגות" (מרצה, 3).

אחד המרצים (מרצה, 1) הקפיד על כך שהמפגש איתו לא יהיה בדרך ההוראה הפרונטלית המסורתית, אלא ייפתח בהיצג קצר של הנושא ובהמשך יתקיים שיח ודיון בין המהנכים בגיל הרך. מרצה זה התייחס גם לריבוי אופני ההשתתפות, וזימן עבודה במעגל, עבודה לבד ועבודה בקבוצה.

אחד ממאפייני ההוראה הבולטים שציינו המרצים הוא שיח ולמידת עמיתים: "הרבה מאוד שיח בשיעורים, היו סטודנטיות שהיו יותר מנוסות והביאו מההתנסות האישית" (מרצה, 3); "עובדים בזוגות בקבוצות ובודדת" (מרצה, 5); "היה מאוד מעניין ללמוד אחד מן השני" (מרצה, 2); "ההתנסויות היו אישיות, אבל עשיתי כמה פעמים שיתוף בזוגות שהם מספרים אחד לשני. אני נתתי להם סוג של שאלות כדי לגלות איך אתה שומע את השני" (מרצה, 4).

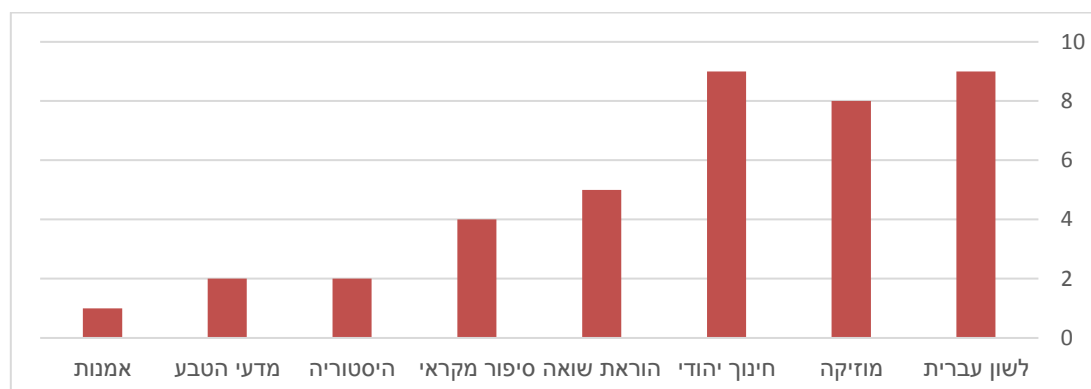
אחת המרצות טענה שהמחנכים היו מעוניינים ללמוד בדרך ההוראה של למידה מתוך התנסות והיא ניסתה להיענות לצרכים שלהם: "הם רצו יותר התנסויות [...] ניסיתי לראות סוג של דידקטיקה אחרת – לבנות סדנה" (מרצה, 4). מרצה נוספת אפשרה למחנכים ללמוד תוך התנסות, ואף התנסותה יחד איתם: "ביצעתי את התרגילים עם הסטודנטים – נתתי להם את האפשרות להתנסות בעצמם: זוג, שלישיה" (מרצה, 5).

התפיסות של התאמת סביבת ההוראה לצרכים של נמעניה עולות מהנתונים: "השיעורים היו מאוד מוצלחים מפני שבכולם היה חלק דידקטי והתנסותי. היו כמה סטודנטים שהפרויקטים האישיים שלהם עסקו בנושא. בכל שיעור היה חלק יישומי" (מרצה, 3).

(3) תכנים דיסציפלינריים רצויים בהשתלמות

נקודת המבט של המחנכים

המחנכים הביעו רצון להיחשף לתכנים הבאים בהשתלמות: עברית, מוזיקה, חינוך יהודי, הוראת שואה, סיפור מקראי, היסטוריה, מדעי הטבע ואומנות.



תרשים מספר 4: תכנים דיסציפלינריים רצויים בהשתלמות מנקודת מבטם של המחנכים

כל המחנכים בגיל הרך ציינו כי הם מעוניינים לחזק את ידיעותיהם בשפה העברית: "אני מרגישה שאני קצת חלשה בעברית, הייתי רוצה להוסיף ידע בשפה העברית כדי שאוכל לחזק את הביטחון שלי בעברית וכדי שאוכל להעביר אותו לילדים" (מחנך, 3). חיזוק השליטה בשפה העברית תסייע להוראת השפה העברית בגן הילדים בארץ המוצא. מחנכת נוספת הצביעה על

התרומה של חיזוק ידיעותיה בעברית לתוכנית הלימודים שתפעיל בגן הילדים בארץ המוצא: "הייתי מכניסה את השפה העברית בסדר היום של הילדים, בחיי היומיום של הגן, באמצעות שירים חדשים ומשחקים. חשוב שהילדים ישמעו עברית כבר מגיל צעיר, כי בבית לא תמיד שומעים עברית, אחר כך הם גדלים ולא יודעים לקרוא או לדבר בעברית, וזה פוגע" (מחנך, 2).

מחנך נוסף קישר את חיזוק הידיעות בעברית לשילוב השפה עם תרבות ועם מוזיקה: "מוזיקה בעברית, הייתי רוצה לשלב יותר חומרים, פעילויות ומשאבים בעברית עבור הילדים" (מחנך, 8).

מחנכים נוספים קשרו את ידיעת העברית לתרבות היהודית ולצורך להוסיף תכנים דיסציפלינריים כאלה בתוכנית הלימודים בגן הילדים בארץ המוצא: "הייתי רוצה יותר חומרים לימודיים להוראת עברית כשפה שנייה וללימודי יהדות" (מחנך, 9); "הייתי רוצה לשלב יותר חומרים בלשון עברית, יותר פעילויות ומשאבים בעברית עבור הילדים" (מחנך, 8).

כל המחנכים בגיל הרך ציינו כי חינוך יהודי הוא תחום תוכן חשוב והם מעוניינים לחזק את ידיעותיהם וללמוד על תרבות ישראל: החגים דתיים, חגים ציוניים ומנהגים: "הייתי מוסיפה בבית הספר תוכנית טיולים לפי גילים מבוססת על הוראת החגים ועל תרבות ישראל, לכן אני רוצה ללמד כאן על הנושאים האלה. זה יעזור לי להגשים את התכנון שלי" (מחנך, 1); "הייתי שמה יותר דגש בתחום היהדות, מפני שהזמן המוקדש לכך הוא מועט, צריך לחשוב על תוכנית לימודים מובנית בתחום היהדות, היום כל בית ספר וכל מורה יכול להחליט מה הוא מלמד. אם נקבל כאן ידע בתחום זה יעזור לנו להבין טוב יותר ולהכין תוכנית מסודרת שנוכל להעביר בבתי הספר השונים בארגנטינה" (מחנך, 2); "הייתי רוצה להוסיף ולהעמיק בתחום היהדות, ברצוני להעשיר את פעילויות עם תכנים יהודיים. אלה התכנים החשובים ביותר בבית הספר. אם הילדים לא לומדים אותם בבית הספר הם לא נחשפים אליהם במקומות אחרים. יש בתים היהודיים בארגנטינה שלא חוגגים את החגים" (מחנך, 3); "חג ומועד ולוח השנה היהודי הוא נושא מרכזי בתפוצות. אנחנו כל השנה עוקבים אחרי החגים בלוח השנה, ולא כל הילדים נחשפים לחגים בבית שלהם, לכן חשוב לחשוף אותם בבית הספר לנושא, למשמעות החג ולחשיבות שלו" (מחנך, 4).

המגמה של שילוב המוזיקה בתכנים הדיסציפלינריים וקישורה לזהות היהודית צוינה בקרב מרבית המהנכים שהביעו רצון ללמוד שירים ומוזיקה בעברית: "חשוב לשלב שירים ומוזיקה בשיעור, זה הופך את השיעור לאחר. כשלומדים נושא בעזרת מוזיקה, זוכרים טוב יותר. המוזיקה מכניסה קצב לשיעור" (מחנך, 1); "אני בתחילת הדרך שלי וחשוב לי שהמפגשים עם הילדים יהיו מגוונים, אני אוהבת לשלב מוזיקה בשיעור, אני חושבת שבעזרת שירים אפשר ללמוד הרבה מילים והרבה דברים חדשים. הייתי רוצה להיכר שירים חדשים לחגים, לשבת ולימי הולדת" (מחנך, 8).

הנושא של הוראת השואה כתחום תוכן עלה בקרב מרבית המהנכים, בעיקר בשל הרצון ללמוד כיצד לשלב ולתווך לילדי הגן: "הוראת השואה הוא נושא חשוב מאוד בהיסטוריה של העם היהודי, אבל אנחנו לא יודעים איך ללמד אותו בבית הספר או בגן הילדים. אני יודעת שבישראל עושים דברים רבים בתחום הוראת השואה, ואפילו ילדים בגן נחשפים לתכנים. אני מאוד רוצה ללמוד על הנושא, וחשוב לי להעביר את הפעילות בכמה בתי ספר בארגנטינה. היום יש הרבה מורים ומהנכים שמעדיפים לא להתעסק בנושא, הם לא יודעים מה לעשות איתו". (מחנך, 2). כמה מהנכים ציינו שהם רוצים ללמוד את הסיפור המקראי, מהנכים אחרים מעוניינים להעשיר את הדעת בתחום ההיסטוריה ומדעי הטבע, ומחנך אחד מעוניין ללמוד את תחום האומנות: "חשוב לי ללמוד היסטוריה וגם את הסיפור המקראי. אלה שני שיעורים חשובים שאני מתעניין בהם, קשה ללמוד עליהם מרחוק כשאתה בארגנטינה, כאן אתה רואה ושומע דברים אחרים" (מחנך, 1); "שילוב אומנות יכול להפוך כל מפגש לחגיגה, אני רוצה ללמוד על טכניקות חדשות לעבודה עם ילדים, רעיונות חדשים שאני לא מכירה" (מחנך, 7).

נקודת המבט של המרצים

המרצים התייחסו לשלושה תכנים דיסציפלינריים מתוך שמונה שהציגו המהנכים בגיל הרך – לשון עברית, חינוך יהודי והוראת השואה.

לשון עברית

המרצים מעוניינים שהמהנכים בגיל הרך יגבירו את נוכחות העברית בתוכנית הלימודים בגן הילדים בארץ המוצא ולשם כך הדגישו את העיסוק בעברית בשיעורים שלהם בהשתלמות בד

בבד עם שיפור כישורי השפה בעברית של המהנכים: "עסקנו בנושא העברית כחלק מהסביבה הלימודית בגן, כמשהו שהוא קבוע ואינהרנטי בחיי היום-יום בגן. שילוב העברית מבחנה ויזואלית, נראית, וגם בדרכים שבהן אנחנו יכולים דרך הילדים להרחיב ולחבר גם את ההורים לשפה [...] עבדנו איך להגדיל את המקום של העברית בגן הילדים בלי ליצור התנגדות [...] הם צריכים ללמוד את אוצר המילים בעברית שמתאים לחיי היום-יום בגן, מפני שהם לא שולטים באוצר המילים בעברית. לדוגמה משירי ילדים – הם לא מכירים את המילים" (מרצה, 4); "תחום השפה הוא תחום חשוב מאוד עבור המשתתפים. לא כולם שולטים בצורה טובה בעברית, קשה להם להעביר מפרשים בעברית. היה לי חשוב ללמד אותם תכנים בעברית הקשורים לחיי גן הילדים, ולאפשר להם להבין כיצד ניתן לשלב את הידע בעבודה שלהם בגן הילדים" (מרצה, 2).

חינוך יהודי

המרצים תופסים את ההשתלמות כמקום שבו יש צורך לגשר בין פערים בתפיסות לגבי חינוך יהודי בישראל לבין חינוך יהודי בארץ המוצא ולתת מענה פדגוגי פרקטי לנוכחות חינוך יהודי ותיווך ידע על ישראל בארץ המוצא: "התוכנית כללה סדנה בנושא השבת כמרכיב יהודי ישראלי. הסדנה בנושא השבת כללה רעיונות מעשיים והבהירה כיצד בצורה מיוחדת אפשר להעביר את קבלת השבת בגן הילדים" (מרצה, 7); "זהות יהודית אל מול הזהות הישראלית, מה ההבדל? איך חיים יהודים בישראל לעומת התפוצות. הם שאלו איך זה לשרת בצבא? איך בחורה יכולה לשרת בצבא? [...] תפיסה סטריאוטיפית על ישראל כמקלט לעם היהודי. החברה הישראלית מכילה ונותנת מענה לכל אחד [...] תעסוקה, לימודים, גרים לבד? באיזו עיר? עניין אותם לדעת אם אפשר לשלב עבודה ולימודים, חינוך ציבורי, כמה עולה ללמוד, גובה שכר לימוד, הישראלים היו מופתעים שהשכלה הגבוהה היא בחינם – המדינה מממנת את החינוך" (מרצה, 4).

הוראת השואה

למרצים היה חשוב להתייחס להוראת השואה בתוכנית הלימודים של ההשתלמות: "נושא הוראת השואה הוא חדש יחסית עבורם. הם מכירים את רוב העובדות ההיסטוריות, רובם

ביקרו ביד ושם בירושלים, אבל קשה להם להבין כיצד אפשר לחשוף ילדים כבר בגיל צעיר לנושא השואה. חשפתי בפניהם תכנים רלוונטיים לילדים, קיימנו דיון מעמיק בנושא והם חקרו את נושא הוראת השואה בעצמם" (מרצה, 5). המרצים רואים חשיבות בכך שבישראל יש כבר ניסיון בהוראת השואה בגני הילדים וחשוב לחשוף אותו למחנכים בהשתלמות.

כמו כן בתוכנית נמצאו תכנים אחרים שהוזכרו בלעדית על ידי המרצים: החברה הישראלית, סדנה להתמודדות במצבי לחץ, כתיבה ואוריינות וניהול שיח רגשי בגן הילדים.

המרצים סברו שיש לכלול בהשתלמות התייחסות לרב תרבותיות בישראל ולדמותה כמדינה פלורליסטית דמוקרטית נוסף להיותה מדינה יהודית: "באופן כללי הם יותר מקובעים בנושא של מדינת ישראל כמדינה יהודית, קשה להם להבין את נוכחות הזר בארץ [...] הם שואלים מה זו דמוקרטיה, הידע שלהם שואף לאפס. אנחנו מדברים על דמוקרטיה מהותית ולא רק על תהליך של הכרעת הרוב: דיון מחלוקת. אני גיליתי שזה היה קשה, היה מפתיע" (מרצה, 1).

המרצים סברו שיש להוסיף להשתלמות תכנים חברתיים פנימיים של מדינת ישראל ולחשוף את המחלוקות בחברה בישראל: "הם רצו לדעת מי הן המפלגות השונות, האם זה חרדים - חילוניים, ימנים - שמאלנים [...] בחלק השני דיברנו יותר על המיעוטים בחברה הישראלית, התמקדנו במגזר הרוסי, המזרחים, תימנים, עירקים. כל אחד איך הגיע לישראל, אם זה קשור בעלייה מפורסמת, גם האתיופים, איך הגיעו, איך השתלבו בחברה, מה הסטריאוטיפים כלפי הקבוצות הללו [...] דיברנו על הערבים ועל האופן שבו החברה הישראלית תופסת את המזרחיות בתרבות, בפוליטיקה [...] גם ישראל זה הבית של כל היהודים [...] באיזה אופן מתקבלת התוקפנות הערבית? יש דברים שהם לא היו שומעים במדינה שלהם [...] הם רצו לדעת מה זה משא ומתן מרכיבים ממשלה, זה עניין של משא ומתן, זה קשור לכל המיעוטים שיש בארץ" (מרצה, 6).

נוסף לכך, מרצה אחד התייחס לשיקוף אורח החיים הדינמי בישראל שיש לכלול בהשתלמות: "העברתי להם סדנה בנושא של התמודדות במצבי לחץ. לנו כאן בארץ זה מאוד מוחשי, אבל יש הרבה נושאים שגורמים ללחץ, מוות פתאומי, תאונת דרכים – איך מתמודדים? העברתי להם כלים בנושא" (מרצה, 2).

נושא נוסף שמרצים ראו כחיוני בהשתלמות הוא שיח רגשי בגן הילדים וניהולו: "סדנה נוספת היא בנושא ניהול שיח רגשי בכיתה – זה מתקשר לנושא של אקלים כיתתי, הכלה, קבלה, קשרים חברתיים וגם פתרון קונפליקטים בחצר" (מרצה, 2). מרצים סברו שיש ללמד מחנכים כיצד להתמודד עם קשיי למידה של ילדים באופן מעשי: "הדרכה למורים איך להתנהג עם ילדים עם קשיי למידה בתוך כיתה רגילה של גן או בית ספר" (מרצה, 1); "ניסיתי לחבר בין מה שהם יודעים לתחושות הגוף, תרגילי נשימות ועם עיניים סגורות, לחבר את החושים לדף, איך בונים סדנת כתיבה, התמקדתי בהם" (מרצה, 4).

מתוך ההשוואה בין המחנכים למרצים עלו שלושה תכנים דיסציפלינריים משותפים למחנכים ולמרצים: לשון עברית, חינוך יהודי והוראת השואה. התכנים הדיסציפלינריים שצינו על ידי המחנכים בלבד הם מוזיקה, סיפור מקראי, היסטוריה, מדעי הטבע ואומנות. התכנים הדיסציפלינריים שצינו על ידי המרצים בלבד קשורים לחברה הישראלית, להתמודדות במצבי לחץ, לכתיבה ואוריינות ולניהול שיח רגשי.

דיון ומסקנות

מחקר זה מלמד על תפיסותיהם של המחנכים והמרצים שהשתתפו בהשתלמות על שלושת המרכיבים הבאים: דרכי הוראה, תכנים דיסציפלינריים ותכנים תיאורטיים.

ביחס לתכנים התיאורטיים בהשתלמות המעוגנים בתיאוריות של הוראה ולמידה גילינו כי המחנכים היהודים בגיל הרך מכירים את הגישות התיאורטיות העדכניות בבסיס הידע המקצועי של הוראה בגיל הרך, אך אינם רואים עצמם כמומחים בהן, והיו מעוניינים להעמיק את הידע ואת העיסוק בתיאוריות במסגרת בהשתלמות. מבין המרצים רק אחת לימדה תיאוריה באופן מפורש במהלך הסדנה ושיקפה תפיסה שלפיה יש לחבר בין התיאוריה לפרקטיקה. אם כך, קיים פער בין המחנכים בגיל הרך לבין המרצים בתפיסות לגבי המרכיבים התיאורטיים שיש ללמד בסדנה. בעוד שכל המחנכים בגיל הרך היו מעוניינים להעמיק בתפיסות תיאורטיות במהלך ההשתלמות, מרבית המרצים אינם קושרים בין התיאוריה לפרקטיקה ויש ביניהם

שאינם רואים חשיבות בעיסוק במרכיבי תוכן תיאורטיים בהשתלמות כה קצרה שמתקיימת בהקשר ייחודי, תרבותי ושפתי.

ביחס לדרכי ההוראה בהשתלמות גילינו ככלל כי תפיסותיהם של המהנכים בגיל הרך ושל המרצים היו דומות, ולתפיסות אלה ניתן ביטוי בתכנים ובפעילויות של המרצים בהשתלמות. הן המהנכים והן המרצים תופסים את המרכיבים הפדגוגיים של הוראה דיפרנציאלית, את השימוש בעזרי הוראה ואת למידת החקר כמרכיבים חשובים בידע הפדגוגי של מהנך בגיל הרך. מרכיבים אלה משקפים תפיסות עדכניות של הוראה בגיל הרך בהתאם לתיאוריה הקונסטרוקטיביסטית המדגישה את ההבניה, את למידת החקר ואת ההקשר החברתי כמו גם השימוש בזמינויות ובעזרים להתפתחות ולמידה. מעניין שהוראה פרונטלית שנתפסת כלא שייכת לתיאוריה הקונסטרוקטיביסטית עלתה רק מכמה מהנכים בגיל הרך, ולא מהמרצים. באופן כללי נראה כי קיימת הלימה בין התפיסות של המהנכים ביחס לדרכי ההוראה כפי שהביעו אותן לבין דרכי ההוראה שהודגמו בפועל בהשתלמות על ידי המרצים. ברור כי קיים צורך להתנסות בגישות הוראה התנסותיות ובשימוש בעזרי הוראה, וצורך זה נענה.

ניתן לייחס הלימה זו לאופן שבו המרצים התנהלו בהשתלמות. המרצים נמנעו כמעט לגמרי מדרכי הוראה מסורתיות של הוראה פרונטלית, וכשההוראה הייתה פרונטלית היא הייתה רק בחלק קטן מן המפגש. המרצים גיוונו את דרכי ההוראה שלהם ובעזרת מודלינג הדגו ללמידה תוך התנסות, דיון ושיח עמיתים, למידה בקבוצות, בזוגות, וגם שימוש בעזרי הוראה של מדיה וטכנולוגיה מתקדמת כמו סרטונים וצילום.

מן הממצאים לא עולה תפיסה אחת של דגם למידה והוראה בקרב המהנכים היהודים בגיל הרך, אלא שונות וגיוון באופני הלמידה, לדוגמה למידה בקבוצות, למידה אינדיבידואלית ולמידה בדרך מסורתית. בהיבט של הערכת ההשתלמות ציפינו שלאור החשיפה לתיאוריה חברתית-תרבותית ולאור ההתנסות בפועל באופני למידה שמשקפים גישה זו להוראה ולמידה, המהנכים יעדיפו אופני למידה כאלה. ראייה לכך היא התפיסה שעלתה מדברי כמה מהנכים ולפיה יש להתמקצע גם בדרכי הוראה פרונטליות, תפיסה שלא עלתה כלל מקרב המרצים.

המרצים ביטאו תפיסה אחידה כלפי דרכי הוראה ולמידה הנגזרות מהתיאוריה הקונסטרוקטיביסטית.

התפיסה שהביעו המרצים נמצאת בזיקה לדרכי ההוראה ולפיהן יש להעדיף את הלמידה המשותפת בין עמיתים בצורות שונות על פני צורות למידה אחרות של הוראה פרונטלית או למידה אינדיבידואלית. לעומתם, הרצון של המחנכים היהודים בגיל הרך ללמוד על התיאוריה החברתית-תרבותית מוכיח שהם נמצאים בנקודת התפתחות כזו שהם מודעים לחשיבות שלה, אך עדיין לא מבינים את ההשתמעויות שלה וההשלכות שלה להוראה.

ייתכן, שאם המרצים בהשתלמות יתווכו את העקרונות של התיאוריה החברתית-תרבותית וידגימו אותם בשיעורים העיוניים ובהתנסות בהוראה, המחנכים יעדיפו אופני למידה מסוג זה הן בלמידה שלהם והן בסביבות הלמידה שהם מעצבים בגני הילדים.

ביחס לתכנים דיסציפלינריים שיש לכלול בהשתלמות מצאנו כי התפיסות של המחנכים בגיל הרך מייצגות ראייה הוליסטית אחידה של תכנים יהודיים וישראליים, שפה אחת, חינוך יהודי אחד, היסטוריה אחת שמאחדת את השייכים לעם ישראל, בעוד שבקרב המרצים משתקפת תפיסה פלורליסטית יותר, רב ממדית, המציגה היבטים שונים של יהדות ישראלית שבמציאות העכשווית היא מרובת פנים וקונפליקטים חברתיים. יתכן כי התפיסה של המחנכים קשורה להקשר של החיים כיהודים בתפוצות, שלפיו זהות יהודית קשורה לזיקה למדינת ישראל.

מומלץ לפיכך שבהשתלמויות הבאות תוקדש לפחות רבע מתוכנית הלימודים לתיאוריות עדכניות להוראה בגיל הרך. זאת בדומה להמלצה של מחקרים קודמים, לפיהם יש להרחיב את השכלתם האקדמית של מחנכים בגיל הרך כדי שתפיסותיהם וההוראה שלהם יהיו מושכלות יותר (Cassidy & Lawrence, 2000) וכדי לקדם מקצוענות שקושרת בין התיאוריה והפרקטיקה. כמו כן, תפיסה זו עולה בקנה אחד עם התיאוריה של למידה לאורך החיים ולפיה מקצוענות מושגת תוך למידה מתמדת, עדכון וערעור של תפיסות קיימות (Laal & Salamati, 2012).

במחקר זה נמצא אישוש לממצאים שעלו במחקרים קודמים, ולפיהם קיימת חשיבות רבה לשילוב בין התיאוריה לפרקטיקה בתוכנית הלימודים בהשתלמויות בכלל ובהשתלמויות מעבר

לים בפרט. כמו כן נמצאה הלימה בין התיאוריות שלפיהן למידה והוראה עדכנית צריכה לשלב הדגמה והתנסות בפועל לבין דרכי ההוראה והלמידה בהשתלמות. הן המהנכים והן המרצים שיקפו התנסויות כאלה. במחקר זה לא נבדקו ההשלכות של הלימה זו על שינוי ההוראה של המהנכים, אך ממחקרים קודמים עולה כי ללמידה באופן זה יש השפעה רבה יותר על שינוי ההוראה (Desimone, Porter, Garet, Suk Yoon & Birman 2002; Garet, Porter,) , כמו כן (Andrew & Desimone, 2001; Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000). תוצאות המחקר עשויות לתרום לתובנות ביחס לבניית סדנאות ייחודיות לפיתוח מקצועי של מהנכים בגיל הרך בכלל, ומהנכים בגיל הרך המהנכים תלמידים יהודים בתפוצות בפרט.

רשימת מקורות

מרגולין, א', עזר, ח' וקרטון ר' (2002). קהילת מורים מקצועית המתכננת תכנית לימודים במהלך פעולה: הרובד הגלוי והרובד וסמוי. דפים, 34, 107–134.

סגל-דרורי, א' ורוסו-צימט, ג' (2015). תפיסת תכנית ההכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה. *זמן חינוך*, 1, 13–38.

צלרמאיר, מ' וקוזולין, א' (2004). *לב ויגוצקי: למידה בהקשר החברתי – התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

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

Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy*. Paris: OECD.

Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240–251.

Bautista, A., Ng, S. C., Múñez, D., & Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: Kindergarten teachers' curriculum priorities, professional

- development needs, and beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(8), 1-18. doi: 10.1186/s40723-016-0024-4. <http://rdcu.be/mZKm>.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 1-8.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Uppersaddle River, New Jersey: Pearson/Merill Prentice Hall.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). Teachers' beliefs: The "whys" behind the "how to" in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 193–204.
- Chu, M. (2012). Observe, reflect, and apply: Ways to successfully mentor early childhood educators. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), 20–29. Retrieved from: www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/dimention-vol40-3-chu-pdf.
- Cullen, J. L., Haworth, P. P. A., Simmons, H., Schimanski, L., McGarva, P., & Kennedy, E. (2009). Teacher-researchers promoting cultural learning in an intercultural kindergarten in Aotearoa New Zealand. *Language, Culture and Curriculum*, 22(1), 43–56.

- Desimone, Z. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Suk Yoon, K., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New-York: Collier.
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321–345. doi: 10.1080/10409280802595425.
- Garet, M., Porter, S., Andrew, C., & Desimone, L. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of 707 teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Garii, B. (2008). Beginning careers in international settings: Impacts on continued classroom practice. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*, New York, NY.
- Holden, D. J., & Zimmerman, M. (Eds.). (2008). *A practical guide to program evaluation planning: Theory and case examples*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. Doi: 10.22/00346543062002129.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning. Why do we need it? *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403.

- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology. Theory, research and method*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Mackenzie, N. M., Hemmings, B., & Kay, R. (2011). How does teaching experience affect attitudes towards literacy learning in the early years? *Issues in Educational Research, 21*(3), 2011.
- Mahon, J., & Cushner, K. (2002). The overseas student teaching experience: Creating optimal culture learning. *Multicultural Perspectives, 4*(3), 3–6.
- McLachlan, C., Carvalo, L., de Lautour, N., & Kumar, K. (2006). Literacy in early childhood settings in New Zealand: An examination of teachers' beliefs and practices. *Australian Journal of Early Childhood, 31*(2), 31–46.
- Moore, R. (2003). Re-examining field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education, 54*(1), 31-43.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. doi: 10.1787/9789264233515-en.
- Pianta, R. C. (2011). A degree is not enough: Teachers need stronger and more individualized professional development supports to be effective in the classroom. In E. Zigler, W. E. Gilliam & W. S. Barnett (Eds.), *The pre-k debates current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 431–451.

- Roose, D. (2001). White teachers' learning about diversity and "Otherness": The effects of undergraduate international internships on subsequent teaching practices. *Equity and Excellence in Education*, 34(1), 43–49.
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Shulman, L. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11.
- Stachowski, L. L., & Sparks, T. (2007). Thirty years and 2,000 student teachers later: An overseas student teaching project that is popular, successful, and replicable. *Teacher Education Quarterly*, 34, 115–132.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yang, M., Webster, B., & Prosser, M. (2011). Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 69–78.