

מנהלות גן מנהיגות למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בגן הילדים

מירב אייזנברג

תקציר

שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים (Project Based Learning – PBL) היא נתיב בהוראה משמעותית, המאפשר את קידום הלומדים לרכישת המיומנויות הנדרשות במאה ה-21. המחקר הנוכחי הוא איכותני ואיסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה. במחקר השתתפו 20 מנהלות גן מנוסות שלהן ותק של 10 שנים ויותר. מטרתו של המחקר הייתה להתחקות אחר PBL בגני הילדים בישראל מנקודת מבטן של מנהלות הגנים ולזהות טיפוסים שונים של מנהלות גן המנהיגות PBL בגני הילדים. הממצאים העיקריים של המחקר חושפים שלושה טיפוסים של מנהלות גן, המנהיגות פרויקטים חינוכיים בגן הילדים ברמות יישום שונות. האחד, הטיפוס היזמי והמשתף, השני, הטיפוס היזמי והמעודד ליוזמות של ילדים, והשלישי, הטיפוס המבסס את ההוראה בעיקר על יוזמות ילדים. המסקנות העיקריות העולות מהמחקר הן שקיימת הלימה בין הטיפולוגיה שנמצאה במחקר הנוכחי לבין סגנונות המנהיגות מהסוג המשתף והמתמיר, שמנהלות גן מנוסות בשלב הקריירה המאוחרת בשלות להוביל PBL בגן הילדים ברמת ביצוע גבוהה ושהגיל הכרונולוגי הוא עניין של תפיסה סובייקטיבית.

מילות מפתח: למידה מבוססת פרויקטים (PBL), מנהלות גן מנוסות, גן ילדים, מנהיגות,

יוזמות

מבוא

שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים (Project Based Learning – PBL) זוכה בשנים האחרונות לביטויים רבים במערכת החינוך העולמית ובמערכת החינוך הישראלית, שכן היא מתאימה לרוח הזמן והתקופה (Choi et al., 2019). בכוחה של למידה מבוססת פרויקטים בגני הילדים להשפיע באופן חיובי על שינוי משמעותי בתהליך הלמידה, באקלים המיטבי ובמעורבות הלומדים בתהליך הלמידה (אבידן ומאיר, 2019; אייזנברג וצדוק, 2022). הנחת המחקר היא שמנהלות גן המצויות בשלב אמצע הקריירה ובשלב הקריירה המאוחרת, ונחשבות על פי ספרות המחקר למנהיגות חינוכיות מנוסות, יהיו מסוגלות להוביל ולקדם למידה מבוססת פרויקטים חינוכיים בגן הילדים (אייזנברג, 2010; Aizenberg & Oplatka, 2019). במגוון דיסציפלינות (Gomes, 2021) ואף לטפח מנהיגות צעירה בגיל הרך (Fell, 2018). למחקר הנוכחי לא נבחרו מנהלות גן בראשית דרכן, בשל היותן עסוקות בהישרדות ובניסיונות התאמה לארגון, ובעקבות זאת הן אינן פנויות ליזום ולהוביל פרויקטים חינוכיים בגן הילדים (אייזנברג, 2010; Oplatka, 2004; Marent et al., 2020).

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה להתחקות אחר יישום של שיטה מבוססת פרויקטים בגן הילדים מנקודת מבטן של מנהלות גן מנוסות ולזהות טיפוסים שונים של מנהלות גן המנהיגות PBL בגני הילדים. באופן ספציפי יותר, המחקר ניסה לענות על השאלות הבאות: האם הפרויקטים בגן הם תוצאה של יוזמה מצד מנהלת הגן או עידוד מצידה ליוזמות בקרב הלומדים? האם קיימים הבדלים ביישום של למידה מבוססת פרויקטים בין מנהלות גן בשלב אמצע הקריירה לבין מנהלות גן בשלב הקריירה המאוחרת?

המסגרת התיאורטית תעסוק בלמידה מבוססת פרויקטים בגני הילדים, בתפקיד הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית ובגישת שלבי הקריירה. נקודת המוצא התיאורטית של המחקר היא שביכולתן של מנהלות גן מנוסות להנהיג את הלמידה בשיטה המבוססת פרויקטים, תוך שהן מאפשרות הזדמנויות להתנסויות משמעותיות המותאמות ללומד במאה ה-21. תרומת המחקר הנוכחי היא בכך, שהוא מהמחקרים היחידים העוסקים בלמידה מבוססת פרויקטים בגן הילדים מנקודת מבט של מנהיגות ארגונית ועל רקע גישת שלבי הקריירה ובכך חידושו.

סקירת ספרות

למידה מבוססת פרויקטים (Project Based Learning – PBL) בגן הילדים

שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים מממשת את הגישה הקונסטרוקטיביסטית, שהיא אחת הדרכים לקידום למידה משמעותית (Bell, 2010). בלמידה מבוססת פרויקטים הלומדים מתכננים את הפרויקטים ומובילים אותם בכמה תחומי דעת. הם מתנסים בתחומי דעת שונים ולעיתים אף נדרשים לחקור תחומים אלו ברמות חשיבה גבוהות. זאת ועוד, הלמידה המבוססת פרויקטים כוללת גם תהליך חברתי משמעותי ולמידה מאחרים (Bell, 2010; Dos Santos, 2020; King & Smith, 2020; et al., 2018), כאשר בתהליך זה תפקידו של המבוגר המוביל במוסד החינוכי הוא ללוות את קבוצות הלומדים, לתווך להם את תהליך הלמידה ולסייע להם להתקדם בו (Ertmer & Glazewski, 2015; Holmes & Hwang, 2016).

למידה מבוססת פרויקטים, הכוללת יוזמה וחדשנות, נמצאה כאחת ההתנסויות היעילות בגן הילדים (Diffily & Sassman, 2002; Yuan & Bowen, 2018) והפרויקטים שזורים בתוכנית השנתית ובמרחב הפיזי של גן הילדים (Diffily & Sassman, 2002). נמצאה במחקר יכולתן של גננות לשיתוף פעולה קולגיאלי ביישום של PBL בנושא "הפעילות הגלובלית ותרבויות שונות", תיעודו בכלים דיגיטליים ותרומתו למיומנויות של שאילת שאלות ולשיתוף פעולה קבוצתי וחברתי (Johnson et al., 2019). מחקרים נוספים מחזקים ממצאים אלו ומצביעים על ממצאים דומים (Lash, 2008; Mitchell et al., 2009; Yuan & Bowen, 2018). במחקר אחר נבחנה שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים בגני ילדים בהונג קונג, ונמצאה השפעה חיובית על היישום ועל החוויה של הלומדים. עוד נמצא במחקר זה, שאומנם הפעילות עוררה תשומת לב רבה, אך לאחר פרק זמן חזרו הגננות ללמד בשיטות המסורתיות (Li et al., 2020).

בישראל נערך מספר מועט של מחקרים בנושא למידה מבוססת פרויקטים בגני ילדים. במחקר אחד נבחן הנושא של פתרון בעיות בסביבה טכנולוגית, תוך שימוש בעקרונות תהליכי למידה מבוססת פרויקטים ופיתוח תהליכי חשיבה ולמידה. במחקר זה נמצא ששיטת למידה מבוססת פרויקטים מסייעת בטיפוח ההבנה של חשיבה טכנולוגית ושניתן ליישמה כחלק מהלמידה

הכוללת בגן הילדים (Kuperman & Mioduser, 2012). מחקר אחר בחן יישום של למידה מבוססת פרויקטים בקרב גננות בראשית דרכן ומצא, כי יש בכוחה של למידה מבוססת פרויקטים להשפיע באופן חיובי על שינוי משמעותי בתהליך הלמידה, באקלים המיטבי ובמעורבות הלומדים בתהליך הלמידה (אבידן ומאיר, 2019). במחקר נוסף בקרב מנהלות גן מנסות נמצא, שמנהלות גן יוזמות ומיישמות כמה פרויקטים בשנה ובו-זמנית מאפשרות לילדים להיות שותפים בתהליך ואף ליזום אותו בעצמם. הפרויקטים מתאפיינים ברבת-תחומיות ובבין-תחומיות, מיושמים בטווח קצר ובטווח ארוך, יש להם תוצר סופי המשתנה מפרויקט לפרויקט והם מוצגים בפני קהל באופן מגוון. עוד נמצא במחקר זה, ששיטת הלמידה המבוססת פרויקטים מובילה לשינויים משמעותיים בתפקודי הלומדים במאה ה-21 בגן הילדים (אייזנברג וצדוק, 2022).

מנהלת הגן – מנהיגה חינוכית בגן הילדים

מנהלת הגן מוגדרת בספרות המחקר כמנהיגה חינוכית המובילה שינויים, יוזמות וחדשנות בגן הילדים (אייזנברג, 2010; Vermeir & Kelchtermans, 2020; Rodd, 2013; Aizenberg & Oplatka, 2019). עבודתה מורחבת ורבת-דיסציפלינות, ודורשת מומחיות והתמקצעות במגוון רחב של תחומים (Gomes, 2021; Rodd, 2013). מנהלת הגן נדרשת לפתח תוכניות לימודים ולהעריך, ולאפשר למידה אינטגרטיבית ולמידה מבוססת פרויקטים (Birbili & Kontopoulou, 2015). מנהלות גן חשות שיש להן מסוגלות עצמית כדי להנהיג ביעילות את ארגון גן הילדים (Magen-Nagar et al., 2019). דמותה של מנהלת הגן בסביבת הגן מהווה תיווך של מבוגר המעניק את התשתית ללמידה ולהצלחה העתידית של הילדים. מנהלת הגן היא זו שאמורה ליצור תנאים ללמידה, להיענות ליוזמות של הלומדים ולטפח בהם תכונות של מנהיגות (Brown, 2014). כמו כן, היא מהווה לילדים דוגמה חיה להתנהגות מנהיגותית של יזמה, שיתופי פעולה, חיבור ותיאום בין גורמים שונים, בניית חזון והוצאתו לפועל (Mevorach & Miron, 2011).

מחקר אחר מצא שמנהלות גן מנהיגות סגנון ניהול מתמיר ומתגמל המניע לעשייה ולהתלהבות של הכפופים להן (Eagly & Carli, 2012). הן שמות דגש על יזמות ועל הובלת הצוות ושואפות לשמש לו מודל לחיקוי (Håkansson, 2019; Studni & Oplatka, 2020), גם בתחום המוסר הנוגע להיבטים אתיים ולהיבטים של שונות של האוכלוסייה בגן הילדים (Antonakis & Day, 2012). גם לקהילת הגן משמשת מנהלת הגן דמות של מנהיגה חינוכית המייצרת אקלים גן מיטבי (אייזנברג וזלכה, 2021). ההורים והקהילה התרבותית שהגן נמצא בה מצפים ממנה להוביל שינויים ולהניע אותם לעשייה משותפת וליזמות (Mevorach & Miron, 2011; Rodd, 2013).

גישת שלבי הקריירה

קריירה מוגדרת כרצף התפתחותי דינמי במסלול חייו של האדם, שהוא ייחודי לכל אדם, וכולל אינטראקציה של תפקידו כעובד עם תפקידי חיים אחרים (Herr & Cramer, 1992). גישת שלבי הקריירה מניחה שעובדים מתקדמים לאורך סדרה של שלבים המובחנים זה מזה במהלך הקריירה שלהם, וכי כל שלב מאופיין בעמדות והתנהגויות, דפוסי יחסים, צרכי התפתחות והיבטים של העבודה הייחודיים לו (Lent & Brown, 2013). הול (Hall, 2002), מתייחס לשלושה שלבים עיקריים: שלב הכניסה לקריירה, שלב אמצע הקריירה ושלב הקריירה המאוחרת.

שלב הכניסה לקריירה (Early Career) מתרחש במהלך חמש השנים הראשונות במקום העבודה, ומאופיין בבחינה של סיטואציה לא מוכרת, ובניסיונות של הישרדות, התאמה והשתלבות בארגון על פי הנורמות הנהוגות בו. בשלב זה נעשה שימוש בארגז הכלים שרכש העובד בהכשרה המקצועית עד שהוא חש יציבות מקצועית בארגון (אייזנברג, 2010; Oplatka, 2004; Marent et al., 2020).

שלב אמצע הקריירה (Mid-Career) הוא שלב הביניים בחיי העבודה של הפרט, והוא מתרחש החל מ-10 שנים לאחר כניסתו לתפקיד ועד 23 שנות ותק (Cawte, 2020). בשלב זה מתקיימת הערכה מחדשת של הזהות האישית והמקצועית של העובד והוא עשוי לחפש אפיקי

צמיחה לטווח ארוך (Cawte, 2020; Williams & Fox, 1995). העובד יכול להמשיך להתפתח במקום עבודתו ולחוות תופעה של התחדשות עצמית (Self-Renewal) (Oplatka, 2004). נוסף על כך, יוכלו לעמוד בפניו הזדמנויות לצמיחה מקצועית, שביטוייה הם עלייה במודעות העצמית, שליטה בקריירה, סקרנות בחיפוש העצמי, דאגה בכל הנוגע לתכנון הקריירה (Van der Horst & Klehe, 2019), חיוניות, יצרנות (Baldwin & Chang, 2006), שמחת הרפתקאות, אתגר וצורך לחולל שינוי מהותי בקריירה (Gutman & Oplatka, 2021). במקרים אחרים העובד יכול לחוות תסכול וחוסר יציבות. הוא יחוש חוסר פרודוקטיביות, היעדר תחושת אושר (Wilson, 2012), תקיעות (Boice, 1993) ותחושת פחיתות ערך, ולעיתים חוסר יוקרה (Kandiko Howson et al., 2018). במקרים אלו יחוש העובד כי הוא צריך "חידוש רוח" בחייו המקצועיים (Murray, 1994).

שלב הקריירה המאוחרת (Late Career) מתרחש החל מהשנה ה-24 במקצוע ואילך. בשלב זה מנסה העובד לשמר את הקיים ולהישאר פרודוקטיבי בעבודה, אך בד בבד מתכונן לפרישה אפקטיבית מעולם העבודה (Day & Bakiglu, 1996; Weindling, 1999). בשלב זה מגלה העובד עניין בלימודים הקשורים למשימות ולחידושים מחוץ לעבודה (Louws et al., 2017). בשנים האחרונות גישת התפתחות הקריירה, ובעיקר שלב אמצע הקריירה ושלב הקריירה המאוחרת, זוכים לתשומת לב מחודשת במחקר בשל החשיבות ההולכת וגוברת שניתנת לגיל הסובייקטיבי ולתפיסת יכולת האדם להתמודד עם דרישות העבודה. כושר העבודה יכול לגרוע מערכו של הגיל הכרונולוגי כקריטריון היחיד ליצירת קריירה (Alcover et al., 2021; Van der Heijden et al., 2020). מחקר אחר מצביע על כך, שאימון ומוטיבציה יכולים לשפר את ביצועי העבודה, ושהדרכה, מוטיבציה וביצועים בעבודה יכולים לשפר את התפתחות הקריירה של העובדים בארגון (Niati et al., 2021).

אפשר להניח שמנהלות גן בשלב אמצע הקריירה יישמו את שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים בגן הילדים כחלק מתהליך של התחדשות וצמיחה מקצועית, ולאור המחקרים לעיל, גם מנהלות גן שגילן הכרונולוגי גבוה, קרי, מנהלות גן בשלב הקריירה המאוחרת, יוכלו לנפץ

את תקרת הפרודוקטיביות ולשפר את הביצועים בעבודה בגן הילדים דרך שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים.

מטרתו של המחקר הנוכחי היא להתחקות אחר מנהלות גן בשלב אמצע הקריירה ובשלב הקריירה המאוחרת, המיישמות למידה מבוססת פרויקטים בגן הילדים, ולזהות טיפוסים שונים של מנהלות גן המנהיגות PBL בגני הילדים. באופן ספציפי יותר שאלות המחקר הן:

1. האם הפרויקטים בגן הם תוצאה של יוזמת מנהלת הגן או של עידוד מצד מנהלת הגן

ליוזמות בקרב הלומדים?

2. האם קיימים הבדלים ביישום למידה מבוססת פרויקטים בין מנהלות גן בשלב אמצע

הקריירה לבין מנהלות גן בשלב הקריירה המאוחרת?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

מחקר זה מבוסס על שיטת המחקר האיכותנית, המאפשר לחוקרת להקשיב לקולן האישי של הנחקרות, המבוסס על ניסיון האישי והמקצועי. שיטה זו מסייעת לחוקרת להבין מה חשוב בעיני הנחקרות ומתימרת לתת פרשנות ומשמעות סובייקטיבית לחוויות ולתהליכים שלהן (Silverman, 2020). המחקר מבוסס על הגישה הפרשנית (Cohen et al., 2011), שבה מתוארים תהליכים שחוות מנהלות הגן, המתארות, מסבירות ומעבדות מחדש את שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים, את מי שמוביל אותה ואת האופן שבו מטפחים בעזרתה כישורי מנהיגות בקרב הלומדים או השותפים.

המדגם ושיטת הדגימה

המדגם כלל 20 מנהלות גן העובדות בגני ילדים טרום-חובה וחובה (לגילי 4-6) בסקטור הממלכתי הציבורי במחוזות דרום, צפון ומרכז בישראל. למחציתן ותק של 10 שנים ועד 23 שנים (שלב אמצע הקריירה) ולמחצית השנייה ותק של 24 שנים ויותר (שלב הקריירה המאוחרת). גילן של הנחקרות היה 40 עד 63 שנים. מתוך כלל המשתתפות ל-15 תואר שני

ולחמש מהן תואר ראשון (ראו נספח 1). לא נכללו במדגם גננות בראשית דרכן המצויות על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה.

איתור הנחקרות נעשה באמצעות שיטת "כדור השלג" או בשמה האחר שיטת "חבר מביא חבר", אשר הסכימו להתראיין ואף סייעו במציאת מרואיינות פוטנציאליות נוספות (Paton, 2005; Vogt, 2002). מתוך מנהלות הגן שהביעו את הסכמתן נבחרו 20 מנהלות גן משלב הקריירה השונים לראיונות אישיים.

כלי המחקר

כלי המחקר שנבחר למחקר זה הוא הריאיון המובנה למחצה, שבמהלכו החוקר משלב שיחה מקרית ותשאול ישיר (Galletta, 2013). מהלך הריאיון ותכניו מובנים ומוגדרים אך לא באופן הדוק. למראיין נהירה השאלה המחקרית, יש לו קווים מנחים וכן נהיר לו המבנה הכללי של מבנה הריאיון. בהתאם לאופי הדיאלוג המתפתח ניתן למראיין חופש לשנות את הריאיון. הוא רשאי לשנות את מספר השאלות, את תוכניהן, את ניסוחן ואת סדר הופעתן (Marshall & Roseman, 2011). הראיונות הוקלטו ושוכתבו על ידי החוקרת סמוך ככל האפשר למועד ביצועם. דברי המרואיינות הובאו כלשונן, ללא עריכה לשונית, כדי לאפשר לקוראים להתרשם באופן ישיר ככל האפשר מקולן האותנטי. בין השאלות שנשאלו היו, מהם הפרויקטים שאת מיישמת בגן הילדים? מיהו היוזם של הפרויקטים בגן הילדים? מיהו השותף לתכנון וליישום הפרויקטים? ועוד.

שיטת הניתוח

הניתוח היה בעיקר ניתוח נושאי שיטתי תוך שימוש בקטעי טקסט (Galletta, 2013). הראיונות נותחו על פי הפרוצדורה של קידוד צירי (Corbin & Strauss, 2007). בשלב הראשון נערך קידוד פתוח בכל ראיון לחוד ומושגים עם זיקה משותפת נקבעו כקטגוריה ראשונית. בשלב השני נעשה קידוד צירי, הוספו הרכיבים הבונים את הקטגוריות, ונבחנו הקשרים המתקיימים בין הקטגוריות שזוהו לבין תת-הקטגוריות שלהן. בשלב השלישי, המכונה הקידוד הסלקטיבי,

נעשה חיבור של הקטגוריות וזיהוי קטגוריות הגרעין שאליהן קשורות רוב הקטגוריות. זהו השלב שבו נוצרה מערכת הקשרים בין הקטגוריות שנמצאו מרכזיות והמסבירות את חוויית הלמידה המבוססת פרויקטים בגן הילדים מנקודת מבטן של מנהלות גן (Glaser & Strauss, 2012).

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 אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית. הוא 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 ונשמרה להן הזכות לסרב להשתתף במחקר. כדי לשמור על פרטיותן של המרואיינות, הוחלפו שמותיהן וטושטשו פרטים מזיהוי שלהן ושל גן הילדים. זאת ועוד, נשמרה הזירות בשיתוף המידע תוך הקפדה על אמירת האמת והיצמדות לממצאים (קרניאלי, 2010; שטרלינג, 2016).

ממצאים

ניתוח הראיונות העלה את התייחסותן של מנהלות גן ללמידה מבוססת פרויקטים המתקיימת בגן הילדים. מהממצאים נחשפה טיפולוגיה של שלושה טיפוסים מנהלות גן, המנהיגות פרויקטים חינוכיים בגן הילדים ברמות יישום שונות. הטיפוס הראשון, הטיפוס היזמי, המאפיין מנהלות גן התופסות את עצמן כמנהיגות היוזמות פרויקטים בגן הילדים ורותמות או משתפות את הלומדים לתהליך הלמידה והחקירה. הטיפוס השני, הטיפוס היזמי המעודד יוזמות של ילדים, המאפיין מנהלות גן התופסות את עצמן כמנהיגות היוזמות פרויקטים בגן הילדים ובו־זמנית מעודדות ילדים ליזום יוזמות בגן הילדים. הטיפוס השלישי, הטיפוס המבסס את הלמידה בעיקר על יוזמות של ילדים, המאפיין מנהלות גן התופסות את עצמן כמנהיגות המעצימות

ומתמירות רעיונות ליוזמות הבאים מהילדים ותוך כך "משחררות" את הבלעדיות שלהן בתהליך הלמידה בגן הילדים.

הטיפוס היזמי

ניתוח הממצאים זיהה 10 מנהלות גן משלב אמצע הקריירה ומשלב הקריירה המאוחרת המהוות 50% מכלל המרואיינות. מנהלות גן אלו שייכות לטיפוס היזמי, כיוון שהן נוטות ליוזם פרויקטים בגן הילדים ונוטות לרתום או לשתף את הלומדים לתהליך הלמידה והחקירה.

הנעה חיצונית של הגננת ללמידה מבוססת פרויקטים

מנהלות גן מטיפוס זה מעידות שההנעה ליוזמה או לפרויקט היא חיצונית לרוב וקשורה לעניין מקצועי ולהשתלמויות. למשל, רננה (ותק=32) מתייחסת להשתלמויות מגוונות שבהן השתתפה כמניע לקידום יוזמות של פרויקטים בגן הילדים: "יש השתלמויות שמעוררות בך רעיונות לפרויקטים כמו ההשתלמות בקיימות ואז חשבתי על הקמת הנגרייה היצרנית". גם ויויאן (ותק=30) מתארת את ההשתלמויות כמניע מקדם ליוזמה של פרויקטים בגן הילדים. ניכרת יוזמתה לפרויקטים בתקופת התפרצות נגיף קורונה, שבה נדרשה לכלים טכנו-פדגוגיים, שאליהם נחשפה בהשתלמות של משרד החינוך: "השתלמויות טכנו-פדגוגיות חשפו אותי לרעיונות טכנולוגיים, כמו בפרויקט של 'חפשו את המטמון' שכולו היה באפליקציה שהילדים וההורים הפעילו ובסופה הם הגיעו לגן לקבל את המטמון".

"היוזמה שלי והילדים מניעים קדימה"

מנהלות גן מטיפוס זה התאפיינו מצד אחד בתכנון ובהובלת היוזמה ומצד שני, ברתימת הילדים ובשיתופם להנעת הפרויקט קדימה. למשל, דניאלה (ותק=29) מתארת גישה זו של למידה מבוססת פרויקטים כך:

הפרויקטים הם פרי יוזמתי. אבל אני מאוד משחררת במקום של החשיבה והתכנון והדמיון של הילדים והם מניעים את זה קדימה. עכשיו הקמתי בעקבות ילד עם צרכים מיוחדים את הרגיעון שהפך למתנה שהילד הזה נתן לי בגן. לא יכולתי לנהל איתו מפגש, ובפעם הראשונה הרגשתי שלא

הצלחתי להביא אותו למפגש, אפילו לא ל-10 דקות. הפתרון שלי להפוך את הממ"ד למקום שכולם ירצו להיות בו. והוא יהיה שם. הפכתי את המקום לרגיעון. ברגעים קשים הוא היה שם עם הסייעת. היו שם (שמיכת) פוך ומשחקים. הילדים היו שותפים, הם נתנו את השם, שלט למקום והם תכננו אותו. אחרי שהילד עזב זה נהפך למקום הכי מבוקש בגן. הילדים יכולים להיות שם לבד ולהירגע. השנה קיבלתי ילדים קשים והחדר הזה עזר מאוד. היה לי ילד שבכה המון. ברגע שזה היה רק מתחיל, היינו מציעות לו את הרגיעון. ואחרי שהיה נרגע היה חוזר לחברים.

שירה (ותק=13) יוזמת פרויקטים מדעיים וטכנולוגיים כמו תחנה מטאורולוגית, ובאמצעותם היא משתפת את הילדים ומפעילה אותם: "הפרויקטים הם בעיקר בתחומים של מדע וטכנולוגיה, למשל, תחנה מטאורולוגית, ששם הילדים כל שבוע חוזים את מזג האוויר ובודקים אם אכן זה מה שחזו. יש לנו ממש תחנה שבודקת רוח, טמפרטורה..." במקרה של עדיה (ותק=35), היא יזמה את הפרויקט שהיה מבחינתה חלום שרצתה להגשים בגן והיא רתמה ושיתפה את הילדים ואת ההורים לחקירה ולהקמה:

הפרויקט הגדול שאני גאה בו הוא בניית בית מבוי. זה היה אחד הגדולים ששם התמקדתי. זה היה חלום. והגשמנו את הפרויקט. הורים, ילדים המפקחת והיה לנו את ההשתלמות של קיימות שגם היא תמכה ועזרה בכל הפרויקט הזה. הפרויקט הזה קם כי הבית הזה מוכר מהתרבות האתיופית. היו לי כמה ילדים ממוצא אתיופי. הילדים הציעו שנבנה את הבית מלבנים. שאלתי ממה נבנה את הלבנים? מאדמה. היא משאב זמין לנו בגן. בהתחלה ניסינו לבנות לבנים והן התפוררו לנו. ואז קיבלנו את המתכון הנכון לבניית לבנים והלבנים לא התפוררו. היפה בפרויקט היה שהילדים היו שותפים בחקירה ובעשייה לגמרי. הילדים שרטטו ומדדו וקבעו איזה גודל מתאים וגייסנו את ההורים והקהילה לעזרה בפרויקט. עד היום הילדים משחקים בלבנים.

הטיפוס היזמי ומעודד יוזמות של ילדים

ניתוח הממצאים זיהה שלוש מנהלות גן משלב אמצע הקריירה, המהוות 15% מכלל המרואיינות. מנהלות גן אלו שייכות לטיפוס היזמי ומעודד יוזמות של ילדים, כיוון שהן נוטות ליזום פרויקטים בגן הילדים, אך בו־זמנית גם מעודדות יוזמות של ילדים.

ההנעה לפרויקטים מבוססת על אידיאולוגיה חינוכית וחברתית

מנהלות גן מטיפוס זה מעידות על כך שההנעה לפרויקטים מבוססת על תפיסה רעיונית ועל ערכים חינוכיים וחברתיים שהן מאמינות בהם ומחנכות את הילדים באמצעותם לאזרחות טובה, לחמלה, לאכפתיות ועוד. למשל, לילי (ותק=10) מדגישה בראיונות עימה את התפיסה הרעיונית והערכית שלה, שעליה מבוססת למידה מבוססת פרויקטים:

לרוב אני מקשיבה לילדים לראות מה מעניין אותם, למה יש להם תשוקה?
מה שמלהיב אותם. ואז אני מניעה אותם ומתווכת, יוצרת את התהליך
המתמשך [...] רוב הרעיונות שלי באים מחשיבה עמוקה ומתפיסה רעיונית.
ערכים. שמירה על בעלי חיים. אפילו עכביש או נמלה לא הורגים, חמלה,
שמירה על ניקיון, אכפתיות, שמירה על כדור הארץ.

במקרה של צופית (ותק=20), ערכים של חמלה ותרומה לחלש הם המניעים ללמידה מבוססת פרויקטים בגן הילדים שלה ושל הילדים: "יש לי מקום בגן לתרומות לקופים בפארק קופים שהיו לפני 13 שנה במעבדות והם סבלו מפגיור סביבתי. כולנו נרתמנו לאסוף צעצועים, שמיכות וגם נגיע לבקר. זה פרויקט שיש בו ערך של חמלה לבעלי חיים".

מנהלות גן מזמינות ילדים ליזום פרויקטים משלהם

מנהלות גן מטיפוס זה מעודדות ומזמינות ילדים ליזום בגן הילדים. היוזמות מגוונות מאוד והילד נוטל אחריות ללמידה בפרויקט. לילי (ותק=10) הקימה את מוקד אקטואליה בגן והזמינה את הילדים ליוזמות דרך פרויקט זה: "למשל, פרויקט של אקטואליה בגן. הילדים מביאים כתבות שמעניינות אותם ודרכן הם מפתחים את הנושא. למשל הכנרת. הם חפרו את הכנרת בחצר ולמדו על הדגה ועל הנחלים המובילים אל הכנרת".

במקרה של צופית (ותק=20), ההזמנה ליוזמה נעשתה דרך עניין שהזמין אותם לחקירה עצמאית: "אני חושבת שאם הנושא מעניין הם חוקרים אותו בעצמם. החקר מאוד התפתח. פיתוח של ערך החמלה שעלה מתוך הפרויקט שלהם עם הנמלים או בעקבות הפרויקט של הכלבים הנטושים".

בגן בילדים שמנהלת בר (ותק=19), נעשה מינוף ליוזמות ולפרויקטים שהילדים מציעים. רעיון הקמת מסלול הנינג'ה היה יוזמה של הילדים והיא סייעה להם בתכנון, בהקמה ובהפעלה:

חלקם פרי יוזמתי וחלקם פרי יוזמת הילדים, כמו הקמת מסלולי נינג'ה. זה היה רעיון של הילדים בעקבות התוכנית (בטלוויזיה). מה שיפה הוא שכל פעם הילדים שמחליטים מה יהיה מסלול הנינג'ה היומי הם ילדים אחרים. כל פעם המסלול משתנה. אני כמובן שמה לב שזה יהיה בטיחותי וגם מוסיפה גם עוד ממד כמו אוריינות.

הטיפוס המבסס את הלמידה בעיקר על יוזמות של ילדים

ניתוח הממצאים זיהה 7 מנהלות גן משלב אמצע הקריירה ומשלב הקריירה המאוחרת המהוות 35% מכלל המרואיינות. מנהלות גן אלו שייכות לטיפוס המבסס את הלמידה בעיקר על יוזמות של ילדים. מנהלות גן אלו מאמינות שהילדים שותפים בתכנון וביישום של תוכנית הלימודים השנתית. למעט נושאי הליבה, שמנהלות הגן מחויבות להם על ידי משרד החינוך, הן מגלות פתיחות ליוזמות מזדמנות ומתוכננות של ילדי הגן, מעצימות ומתמירות אותם.

עידוד ההנעה העצמית של הילדים לבחור מה ללמוד

מנהלות גן מטיפוס זה מעידות שההנעה לפרויקטים מבוססת על ערכי ה"אני" של הלומדים. כלומר, הדברים שמעניין אותם לדעת והנושאים שהם בוחרים ללמוד. מוטיב העניין בלמידה בקרב הילדים שהניע אותם לחקירה וליישום של פרויקטים שמעניינים אותם נמצא כאחד המוטיבים במרכזיים בקרב מנהלות גן מטיפוס זה. למשל, בגן שמנהלת דפי (ותק=19), הסיסמה היא "מ מ מ מצאתי משהו מעניין", ובאמצעותה הילדים שואלים שאלות ויוזמים פרויקטים שבהם הם מגלים עניין:

הסיסמה שלנו בגן היא מ מ מ מצאתי משהו מעניין. ואז אנחנו עוצרים ובודקים. פשוט לשאול שאלות זה המוטו שלי בגן. הפרויקטים בגן שלי הם בעיקר נובעים מהילדים ואני מעלה את זה קומה וזו יכולת של גנות מנוסות. ילד אחד הביא תיק עטלף. ועניין אותו ללמוד על העטלף והוא עמד מול כולם ולימד על התעופה של העטלף. אחר כך למדנו על העטלפים חודשיים. הילדים אמרו מה מעניין אותם לדעת. קולות של עטלפים, תעופה, בגדים, ובסוף עשינו מסיבת עטלפים.

מוטיב נוסף שחזר שוב ושוב בקרב רוב מנהלות הגן מטיפוס זה היה מוטיב הבחירה, המאפשר לילדים לבחור את הפרויקט שמעניין אותם לחקור וללמוד. למשל, טליה (ותק=30) שאלה את ילדי הגן מה הם רוצים ללמוד והם בחרו את נושא הצבא והיא תיווכה ומינפה את הפרויקט: "שאלתי את הילדים על מה הם רוצים ללמוד והם ענו, צבא, פרחים, והם בחרו את נושא הצבא. שאלתי אותם מה הם יודעים ומה הם היו רוצים לדעת. זה היה פרויקט במשך חודש. הביאו סמלים של צבא, אפוד, קסדות..."

מחצית ממנהלות הגן מטיפוס זה אף ציינו את השינוי התפיסתי בנוגע למקומן כמנהיגות חינוכיות בגן הילדים ובאפשר הבחירה וההובלה בידי הלומדים בגן הילדים. למשל, פאני (ותק=10) חושפת את השינוי שחל אצלה בנוגע לאחריות לידע בגן ולגורם המוביל אותו: "קודם חשבתי שאני מביאה את הידע ואני המרכז. וכעת הבחירה היא של הילדים. הם יכולים להיות מנחים ולהוביל, פתרון בעיות, איך גורמים לילד שישתף איתם פעולה".

קידום יוזמות של ילדים לפי כישורי המאה ה-21

מנהלות גן מטיפוס זה מקדמות יוזמות של ילדים תוך כדי שהן ערות לקידום כישורי הלומדים במאה ה-21 בגן הילדים בתפיסתם הרחבה, כלומר, בהיבטים חברתיים, קוגניטיביים, טכנולוגיים ומעודדים יזמות ויצרנות תוך שיתוף הקהילה. זהבית (ותק=35) מתייחסת לתרומתם של עקרונות הלמידה בהיבטים חברתיים הנוגעים לשיתוף פעולה, לעבודת צוות ולקיום דיאלוג, להיבטים טכנולוגיים ולהיבטים קוגניטיביים הנוגעים ללמידת תהליכים: "הם לומדים לחקור בכל תחום. הם לומדים עקרונות פעולה או למידה כמו שיתוף פעולה, עבודת

צוות, דיאלוג, שימוש בטכנולוגיה. אם אני רוצה פרויקט כלשהו יש שלבים, תהליך וזה בכל נושא. זה עיקרון".

חני (ותק=10) מתייחסת להיבטים קוגניטיביים הנוגעים ליכולת שאילת שאלות, חקירה ויצירתיות, המתפתחים מהאפשרות שמעניקה מנהלת הגן לילדי הגן לחקור ולשאל שאלות על נושאים המעניינים אותם, כמו תופעת האדים בחורף:

הילדים לומדים לשאול שאלות וזה בסדר לשאול הכול. היכולת לשאול שאלות השתפרה פלאים [...] היה יום שהיה מאוד קר, הילדים צפו בחצר דרך החלונות של הגן וראו שעלו אדים מהספסלים בחצר. אחד הילדים קרא לנו ואמר: יש שריפה בחצר. יצאנו לראות ואז חקרנו יחד את תופעת האדים בחורף. לאחר מכן נכנסנו לגן וכל ילד שבא לגן הילדים הסבירו לו שזה אדים והגן לא נשרף.

מאיה (ותק=19) מתארת את יכולתה בהובלת פרויקט "המשתלה" בגן שבו היא עבדה, שהיה לו היבט יזמי ויצרני, ואת כוחה של הלמידה באמצעות פרויקט זה ביוזמה, ביצרנות, בפרסום ובשיווק:

לקראת ט"ו בשבט אני עורכת סקר לבחירת עץ שנרצה לשתול בחצר הגן. הילדים הציעו הצעות לעצים, ערכנו סקר והצגנו אותו בעזרת דיאגרמה. לאחר מכן יצאנו לסיור במשתלה. הילדים הציגו את ההצעות לעצים ובהמלצת בעלת המשתלה בחרנו בעץ השיזף. חזרנו לגן ונטענו אותו. עם חזרתנו הילדים הציעו שנקים משתלה בחצר הגן. ערכנו רשימה שבה כתבנו מהו הציוד הנדרש, איך נגייס אותו, כיצד עובדים במשתלה, פרסמו בקהילת ההורים ובקהילת היישוב ואף הזמנו את הגן שסייע לנו בלימוד טכניקת ההשתרשות. הילדים עבדו במשתלה מדי יום ושתלו לא מעט שתילים. בסוף השנה קבענו את יום שישי לממכר השתילים, פרסמו בקהילה והרבה הגיעו וקנו. ואחר כך הילדים הציעו לקנות מתקן ספורט לחצר מהכסף שגייסנו.

לסיכום, פרק הממצאים חושף טיפולוגיה של שלושה טיפוסים של מנהלות גן, המנהיגות פרויקטים חינוכיים בגן הילדים ברמות יישום שונות. הטיפוס היזמי, היוזם ורותם את הלומדים בתהליך, הטיפוס היזמי היוזם ומעודד ילדים ליזמות, והטיפוס המבסס את הלמידה בעיקר על יוזמות של ילדים.

דיון ומסקנות

מהממצאים עולה טיפולוגיה של שלושה טיפוסים של מנהלות גן, המצביעים על רמות יישום שונות של למידה מבוססת פרויקטים בגן הילדים. הטיפוס היזמי, המאפיין מנהלות גן משלב אמצע הקריירה ומשלב הקריירה המאוחרת היוזמות פרויקטים בגן הילדים ורותמות או משתפות את הלומדים לתהליך הלמידה והחקירה (50% מכלל הנחקרות). הטיפוס השני, הטיפוס היזמי והמעודד בו־זמנית יוזמות של ילדים, המאפיין מנהלות גן משלב אמצע הקריירה (15% מכלל הנחקרות), והטיפוס השלישי, הטיפוס המבסס את הלמידה בעיקר על יוזמות של ילדים, המאפיין מנהלות גן משלב אמצע הקריירה ומשלב הקריירה המאוחרת (35% מכלל הנחקרות). לאחר דיון מעמיק בממצאים עולות המסקנות הבאות.

מה בין למידה מבוססת פרויקטים לבין סגנונות מנהיגות?

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים אותנו, שכל מנהלות הגן במחקר זה מנהיגות למידה מבוססת פרויקטים ברמות יישום שונות, החל מהובלת יוזמה של פרויקטים חינוכיים וכלה בהישענות על יוזמות של ילדים. חיזוק לכך נמצא בספרות המחקר המגדירה את מנהלת הגן כמנהיגה חינוכית המובילה שינויים ויוזמות בגן הילדים (Aizenberg & Oplatka, 2019; Rodd, 2013; Vermeir & Kelchtermans, 2020). זאת, נוסף על למידה מבוססת פרויקטים (Birbili & Kontopoulou, 2015), עידוד יוזמות של הלומדים והיענות להן והצמחתם למנהיגים (Brown, 2014). זאת ועוד, ניתן למצוא הלימה בין הטיפולוגיה שנמצאה במחקר הנוכחי לבין סגנונות המנהיגות הקיימים בספרות המחקר. מנהלות גן מן הטיפוס הראשון, היזמי, הן מנהלות גן שהתאפיינו מצד אחד בתכנון ובהובלת היוזמה, ומצד שני, ברתימת הילדים

ובשיתופם להנעת הפרויקט קדימה. מנהלות גן אלו התאפיינו בסגנון מנהיגות שיתופית (Participative Leadership), הדוגלת בדיאלוגים ובשיתופי פעולה (אייזנברג, 2010; Ardian et al., 2021) והן מהוות 50% מכלל הנחקרות. מנהלות גן מן הטיפוס השני, היוזם והמעודד ליוזמות של ילדים, ומנהלות גן מן הטיפוס השלישי, המבסס את הלמידה בעיקר על יוזמות של ילדים, הן מנהלות גן המאופיינות בסגנון מנהיגות מתמירה (Transformational Leadership), המעודדת יזמות והצמחת מנהיגים והן מהוות יחד 50% מכלל הנחקרות. על פי ספרות המחקר, המנהיג המתמיר מעודד את מונהגיו לביצועים גבוהים באמצעות החדרת החשיבות והערך של המטרות הרצויות לתודעת המונהגים, בהדגשת הזיקה של הצורך שלהם במימוש עצמי למימושן של המטרות הארגוניות, ובהחדרת אופטימיות, ביטחון ואמונה במונהגיהם (Berson et al., 2001). במחקר אחר, סגנון מנהיגות זה נמצא כשכיח ביותר בקרב גננות מנוסות (אביים, 2017), דבר המחזק את יכולתן לאפשר לילדים לתכנן ולהוביל כפי שמצופה בלמידה מבוססת פרויקטים (Bell, 2010; Dos Santos et al., 2018; King & Smith, 2020) ולעודד יזמות בקרב הלומדים הצעירים (Fell, 2018).

ותק בניהול גן מזמן למידה מבוססת פרויקטים בגן הילדים

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שמנהלות גן מנוסות משלב אמצע הקריירה ומשלב הקריירה המאוחרת בשלות להוביל למידה מבוססת פרויקטים בגן הילדים וליזום פרויקטים בגן הילדים. לא מפתיע שמנהלות גן בשלב אמצע הקריירה יוזמות ומובילות שינוי, שכן ספרות המחקר מצביעה על יכולתן בשלב זה לחוות פרודוקטיביות (Baldwin & Chang, 2006), התחדשות עצמית (Oplatka, 2004) והזדמנויות לצמיחה מקצועית (Van der Horst & Klehe, 2019), שמחת הרפתקאות, אתגר וצורך לחולל שינוי מהותי בקריירה (Gutman & Oplatka, 2021). זאת ועוד, אנו למדים מהמחקר הנוכחי שמנהלות גן בשלב הקריירה המאוחרת נמנות עם הגננות מהטיפוס היזמי ומן הטיפוס המבסס את הלמידה בעיקר על יוזמות של ילדים. ממצאים אלו מאירים על יכולתן של מנהלות גן בשלב הקריירה המאוחרת ליזום, להתחדש ולהוביל שינויים תפיסתיים עמוקים, דוגמת PBL בגן הילדים, בניגוד לספרות המחקר המצביעה על

התיישנות מקצועית בשלב זה (Day & Bakioglu, 1996; Weindling, 1999). מנגד, מחקרים מהשנים האחרונות מצביעים על תפנית בהתפתחות הקריירה בנוגע לגיל הכרונולוגי ולתפיסת יכולת האדם להתמודד עם דרישות העבודה. נראה כי תפיסת הגיל היא סובייקטיבית ועובדים ותיקים יכולים להישאר עם מוטיבציה גבוהה ועם רמת ביצועים גבוהה (Alcover et al., 2020; Niati et al., 2021; Van der Heijden et al., 2021), שיכולה לחולל שינויים משמעותיים בתפקודי הלומדים בגן הילדים במאה ה-21 (אייזנברג וצדוק, 2022).

השלכות מעשיות

בתהליך ההכשרה של גננות ניתנת השתלמות בנושא PBL ונשמעת דרישה של הפיקוח להובלת פרויקטים בגן הילדים, אך רבות מהנחקרות עושות זאת בלי להעניק לפעולה את השם המדעי. כפי שהביעה זאת אחת הנחקרות: "לא ידעתי שאני פרויקטורית". רצוי שמשרד החינוך יכשיר את הגננות בכללן ליישום PBL בגני הילדים כחלק בלתי-נפרד מעבודת הגננת כבר בראשית דרכן המקצועית. זאת ועוד, במוסדות להכשרת נשות חינוך לגיל הרך, רצוי שתוגבר שיטת הלמידה המבוססת פרויקטים ברמות היישום השונות, תוך דגש על השאיפה ליישומה בגן הילדים ברמות הגבוהות ביותר. קרי, עידוד ליזמות ולפרואקטיביות.

מגבלות המחקר ומחקרים עתידיים

המדגם כלל 20 מנהלות גנים משלושה מחוזות שונים בישראל בגני טרום-חובה וחובה בלבד. ייתכן שמחקר המשך בקרב מנהלות גן לגילי 3-4 יצביע על מגמה אחרת ואולי יאיר על אתגרים וקשיים ביישום פרויקטים עם לומדים צעירים. מחקר עתידי נוסף בקרב גננות משלימות, או כפי שהן נקראות בשנים האחרונות – גננות עמיתות, המנהלות את הגן ביום החופשי של מנהלת הגן, יוכל להצביע על זווית אחרת ביישום פרויקטים בגן הילדים, ולכן חשיבותו.

רשימת מקורות

אבידן, א' ומאיר, ו' (2019). תפקידה של הגננת לקידום למידה מיטבית באמצעות "למידה מבוססת פרויקטים". *ג'מעה – כתב עת בינתחומי לחקר המזרח התיכון*, 22, 59-88.

אביים, א' (2017). ההבדלים בין סגנון המנהיגות של גננות מתחילות וגננות מנוסות: מנהיגות מתמירה, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות נמנעת. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (עמ' 33-59). מכון מופ"ת.

אייזנברג, מ' (2010). מנהיגות הגננת בתחילת הקריירה – היבטים מגדריים. בתוך א' גלעד, מ' שכטר וש' מלאת (עורכות), *דיאלוג מגדרי בחינוך בין תיאוריה למעשה* (עמ' 174-147). המכללה האקדמית אחוה ומשרד החינוך.

אייזנברג, מ' וזלכה, ג' (2021). תפיסת תפקידה של הגננת המאמנת בהכשרת הסטודנטיות להוראה בגיל הרך בזמן הקורונה מנקודת מבטן של הסטודנטיות. *הלאה - כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל*, 2, 157-182.

אייזנברג, מ' וצדוק, י' (2022). למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בגן הילדים: מאפיינים, דרכי הערכה והיבטים רפלקטיביים. *חוקרים@הגיל הרך*, 17, 1-28.

קרניאלי, מ' (2010). *סקרנות וחקרנות – אבני יסוד בהתעצמות המורה*. רמות.

שפרלינג, ד' (2016). אתיקה במחקר החינוך: עקרונות יסוד. *בטאון מכון מופ"ת*. 59, 28-33.

Aizenberg, M., & Oplatka, I. (2019). From professional isolation to effective leadership: Preschool teacher- directors' strategies of shared leadership and pedagogy. *Teachers and Teaching*, 25(8), 994-1013.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688287>

Alcover, C. M., Mazzetti, G., & Vignoli, M. (2021). Sustainable employability in the mid and late career: An integrative review. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(3), 157-174.

<https://doi.org/10.5093/jwop2021a16>

- Antonakis, J., Day, D. V., & Schyns, B. (2012). Leadership and individual differences: At the cusp of a renaissance. *The Leadership Quarterly*, 23(4), 643-650. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.05.002>
- Ardian, H. H., Karwan, D. H., & Nuryadika, A. S. (2021). Participative leadership practice in Asia context: A literature review. *International Journal of Current Science Research and Review ISSN*, 04(08), 2581-8341. <https://ijcsrr.org/wp-content/uploads/2021/08/06-05-2021.pdf>
- Baldwin, R. G., & Chang, D. A. (2006). Reinforcing our “keystone” faculty: Strategies to support faculty in the middle years of academic life. *Liberal Education*, 92(4), 28–35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ746034>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style, and context. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 53-73. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00064-9](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00064-9)
- Birbili, M., & Kontopoulou, M. (2015). financial education for preschoolers: Preparing young children for the 21st century. *Childhood Education*, 91(1), 46-53. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001670>
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*, 64, 19-54. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778407>
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034914>

- Cawte, K. (2020). Teacher crisis: Critical events in the mid-career stage. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8), 75-92.
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.564187755353490>
- Choi, J., Lee, J.-H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45–57.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.005>
- 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.
- Day, C., & Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 123-139). The Falmer Press.
- Diffily, D., & Sassman, C. (2002). *Project-Based Learning with young children*. Heinemann, Greenwood Publishing Group, Inc.
- Dos Santos, E. f., Gonçalves, B. C. M., de Oliveira, K. B., & Silva, M. B. (2018). Project Based Learning applied to technical drawing. *Creative Education*, 09(03), 479–496. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.93034>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2012). Women and the labyrinth of leadership. *Contemporary Issues in Leadership*, 31(8), 147-162.
- Ertmer, P. A., & Glazewski, K. D. (2015). Essentials for PBL implementation: Fostering collaboration, transforming roles, and scaffolding learning. *Essential Readings in Problem-Based Learning*, 58, 89-106.
- Fell, A. (2018). *Generation Alpha: Q & A with Ashly fell*.

<https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-ga-with-ashley-fell/>

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*. Routledge.

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.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121803>

Gutman, M., & Oplatka, I. (2021). Maintaining the image of a desired teacher: Major issues of late-career senior teacher educators. *Educational Studies*, 47(5), 538-553.

<https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1717930>

Håkansson, J. (2019). Leadership for learning in the preschool: Preschool managers' perspectives on strategies and actions in the systematic quality work. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 241-25. <https://doi.org/10.1177%2f1741143217732794>

Hall, D.T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage Publications.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systemic approach* (4th ed.). Harper Collins.

Holmes, V. L., & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449-463.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979911>

- Johnson, L., McHugh, S., Eagle, J. L., & Spires, H. A. (2019). Project-Based Inquiry (PBI) global in kindergarten classroom: Inquiring about the world. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 607–613.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00946-4>
- Kandiko Howson, C. B., Coate, K., & de St Croix, T. (2018). Mid-career academic women and the prestige economy. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 533-548.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1411337>
- King, B., & Smith, C. (2020). Using Project-Based Learning to develop teachers for leadership. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 158-164.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1735289>
- Kuperman, A., & Mioduser, D. (2012). Kindergarten children's perceptions of "anthropomorphic artifacts" with adaptive behavior. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 8, 137-147.
<https://doi.org/10.28945/1732>
- Lash, M. (2008). Classroom community and peer culture in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 33-38.
<https://doi.org/10.1007/s10643-008-0247-2>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033446>
- Li, W., Jin, B., & Quan, Y. (2020). Review of research on text sentiment analysis based on deep learning. *OALib*, 07(03), 1–8.

<https://doi.org/10.4236/oalib.1106174>

Louws, M. L., van Veen, K., Meirink, J. A., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487-504.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>

Magen-Nagar, N., Schwabsky, N., & firstater, E. (2019). The role of self-efficacy components in predicting Israeli kindergarten teachers' educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 815-837. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613569>

Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.

Mevorach, M., & Miron, M. (2011). Master's programs in Israeli colleges of education: A new learning opportunity in early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 287-296.

<https://doi.org/10.1080/10901027.2011.594488>

Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-Based Learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 339-346.

<https://doi.org/10.1007/s10643-008-0295-7>

- Murray, C. J. L. (1994). Quantifying the burden of disease: The technical basis for disability-adjusted life years. *Bulletin of the World Health Organization*, 72(3), 429-445.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/52181>
- Niati, D. R., Siregar, Z. M. E., & Prayoga, Y. (2021). The effect of training on work performance and career development: The role of motivation as intervening variable. *Humanities and Social Sciences*, 4(2), 2385-2393.
<https://doi.org/10.33258/birci.v4i2.1940>
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *Leadership in Education*, 1, 43-55.
<https://doi.org/10.1080/1360312032000154540>
- Paton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Rodd, J. (2020). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. Routledge.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. Sage/
- Studni, M., & Oplatka, I. (2020). Emotion management among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1727962>
- Van der Heijden, B., De Vos, A., Akkermans, J., Spurk, D., Semeijn, J., Van der Velde, M., & Fugate, M. (2020). Sustainable careers across the lifespan: Moving the field forward. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103344.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103344>

Van der Horst, A. C., & Klehe, U. C. (2019). Enhancing career adaptive responses among experienced employees: A mid-career intervention. *Journal of Vocational Behavior, 111*, 91-106.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.004>

Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2020). Innovative practice as interpretative negotiation: A case-study on the kamishibai in kindergarten. *Teachers and Teaching, 26*(3-4), 248-263.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1820978>

Vogt, W. P. (2005). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Sage.

Weindling, D. (1999). Stages of headship. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy practice*. (pp. 90-101). Paul Chapman.

Wilson, J. (2012). Volunteerism research: A review essay. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*.

<https://doi.org/10.1177%2f0899764011434558>

Yuan, J., & Bowen, R. T. (2018). Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 12*(2).

<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1797>

נספח 1: נתונים דמוגרפיים של מנהלות הגן

שם (בדוי)	גיל	ותק	השכלה	מחוז
וויאן	63	30	M.A.	מרכז
עדיה	42	35	B.A.	מרכז
שירה	53	13	B.A.	מרכז
רננה	45	32	M.A.	מרכז
מאיה	40	19	M.A.	מרכז
דניאלה	45	29	B.A.	דרום
אלה	47	13	M.A.	דרום
לדה	40	32	M.A.	מרכז
אירמה	43	31	M.A.	דרום
רחל	41	36	B.A.	דרום
לילי	55	10	M.A.	דרום
בר	50	19	M.A.	מרכז
צופית	44	20	B.A.	דרום
גבי	45	30	M.A.	צפון
חני	42	10	M.A.	מרכז
זהבית	62	35	M.A.	דרום
דפי	55	19	M.A.	צפון
טליה	62	30	M.A.	צפון
פאני	42	10	M.A.	מרכז
אתי	40	13	M.A.	מרכז