

לקראת פרופסיונליזם בהדרכה הפדגוגית בגיל הרך:

סיפור אישי

ד"ר יעל דיין

תקציר

ההדרכה הפדגוגית בגיל הרך נחקרה, מעט, בהקשר של מהות ההדרכה כפרופסיה. במאמר זה מוצגים ארבעה שלבים במסע אישי לקראת פרופסיונליזם בהדרכה. באמצעות השלבים מתוארים יחסי הגומלין בין הפרקטיקה לבין המחקר: בשלב א' מוצג מחקר על תפיסת התפקיד של המדריכה הפדגוגית בגיל הרך; בשלב ב' מוצג יישום מסקנות המחקר, ומתואר המעבר מהגישה הביהביוריסטית בהדרכה לגישה ההומניסטית-דמוקרטית וכן מועלות שאלות מחקר חדשות; בשלב ג' מתואר מחקר על הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן לגבי הכשרת מחנכים ומחנכות בגיל הרך; בשלב ד' מוצג יישום מסקנות המחקר ומתואר הניסיון לשתף ילדים וילדות בהדרכה. במאמר מוסבר כיצד כל שלב תרם לבניית מסגרת מושגית שבאמצעותה אפשר לבחון את ההדרכה ולשכללה בהתאם לערכים הומניסטיים-דמוקרטיים.

פתיחה

על פי הגדרתו של אלוני, פרופסיה היא פרקטיקה חברתית המתבססת על "מומחיות בתחום דעת אקדמי מוכר ובמחויבות לסטנדרטים גבוהים, ערכיים ומקצועיים, הן בתהליכי ההכשרה וההסמכה של חבריה והן בהקפדה על האתיקה המקצועית בשגרת העבודה השוטפת" (אלוני, 1998: 185). פרסומים נוספים הדנים במהות הפרופסיה מתייחסים לאפיונים

* ד"ר יעל דיין – ראש המסלול לגיל הרך, המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין ומרצה בלימודי המוסמך לגיל הרך, באוניברסיטה העברית בירושלים

שונים שלה ומסכימים בין השאר על שני אפיונים: האפיון האחד הוא שהפרקטיקה מתבססת על תחום ידע תאורטי-מחקרי והאפיון האחר הוא שקיים תהליך הכשרה ממושך במוסד אקדמי (Katz, 1988; Spodek & Saracho, 1988).

נוכח שני אפיונים אלה קשה להגדיר הדרכה פדגוגית כפרופסיה. מדריכות פדגוגיות לגיל הרך מגיעות אמנם לתפקידן אחרי הכשרה אקדמית בגיל הרך, אך רובן משתלבות בתפקיד ללא הכשרה אקדמית בתחום ההדרכה הפדגוגית (דיין, 1997).

בעבר, בדרך כלל מדריכות פדגוגיות היו גננות או מורות, וכאלו, הכשרתן וניסיוןן היו בעבודה עם ילדים וילדות ולא עם סטודנטיות; וכפי שצינו קארוסו ופאוסט (Caruso & Fawcett, 1986), היכולת לעבוד עם ילדים וילדות אינה מבטיחה הצלחה בעבודה עם מבוגרים. נוסף על כך, אי אפשר לזהות "גוף ידע מובחן ומהימן הכולל מסורת עיונית-מחקרית" (אלוני, 1998: 185) של תחום ההכשרה וההדרכה בגיל הרך.

ספרות המחקר העוסקת בהכשרה בגיל הרך, מתייחסת בעיקר לשאלה כללית בדבר השפעת ההכשרה על איכות החינוך (Bowman, Donovan & Burns, 2001; Whitebook, 2003). מורגש חסר במחקרים המתייחסים ספציפית למרכיבים שונים בתכנית ההכשרה כמו התכנים, המתודות, מרכיבי ההתנסות המעשית וההדרכה הפדגוגית (Early et al., 2006; Whitebook, 2003). חסר זה מגביל את היכולת של מתכנני ההכשרה ומבצעייה להתבסס על ידע מחקרי מסודר.

הנושאים הנלמדים בתכניות ההכשרה מבוססים, בדרך כלל, על הצטברות של "ידע מובן מאליו" המגדיר מה מחנכים ומחנכות לגיל הרך צריכים לדעת. מקריאת הספרות המקצועית הממליצה על תחומי הכשרה, לא תמיד ברור מה הם התחומים שחשיבותם נקבעה על סמך עדויות מחקריות ומה הם התחומים שנקבעו על פי אינטואיציה ושכל ישר. כך מתהווה בסיס ידע המורכב מן המכלול של הידע האינטואיטיבי, של הידע שנצבר מתוך ניסיון ושל מעט ידע אמפירי – אלא שלא תמיד אפשר להבחין בין סוגי הידע הללו. עם זאת, בדרך כלל הידע הזה מוצג בתור אמירה מדעית, ברורה והגמונית (Bowman, Donovan & Burns, 2001; Honig, 1996; Hyson, 2003; McCarthy, 1990; Ryan & Grieshaber, 2005; Spodek & Saracho, 1990).

הקול ההגמוני הזה בולם הקשבה לקולות אחרים, ומציאת פרספקטיבות חדשות בתחום ההכשרה (Bowman, 1994). התייחסויות בספרות להתנסות המעשית בגן ולהדרכה בתוך תכנית ההכשרה, מצומצמת עוד יותר (Walkington, 2005). מעט תכניות להכשרה בוחנות את מורכבות תפקיד המדריכה, את אופייה, את איכותה ואת הגדרת התפקיד שלה (Slick, 1998) וכך חסר הידע המשותף של המומחים בתחום, שעליו אפשר לבסס את הפרקטיקה (Socckett, 1993). ההדרכה הפדגוגית בגיל הרך חסרה תאוריה ברורה כבסיס לפעולה ולמחקר. בהיעדר תאוריה, נוטות המדריכות לאמץ דרכי עבודה שהן לעתים קרובות אינטואיטיביות, ונובעות מהשקפתן ומניסיוןן (דיין, 1997).

כיום יש הגדרות שונות למושג פרופסיונליזם בהקשר לגיל הרך, אולם אין הגדרה דומיננטית אחת (Urban, 2008; Krelsler, 2005). אורבן (Urban, 2008) מתייחס להבניית המושג פרופסיונליזם בגיל הרך כנוצר מהשפעות פוליטיות, תרבותיות וחינוכיות. לטענתו, פרופסיונליזם בגיל הרך צריך להתייחס למערכת יחסי הגומלין בתוך התחום, מערכת שמשתנה כל הזמן ולכן גישה פרופסיונלית היא גישה המאפשרת גם עמימות וחוסר ודאות. זו גישה המעודדת הבנייה משותפת של הידע המקצועי. לטענתו, המחקר העוסק בגיל הרך צריך להציג שאלות קריטיות ולייצר תובנות לגבי מגוון אפשרויות ולאן דווקא לייצר הוכחות לדרך אחת נכונה של הפרקטיקה. פרופסיונליזם הוא מושג המשתנה תדיר ונמצא בתהליך קבוע של הבנייה מחדש.

במאמר זה אני מנסה לתאר – מנקודת מבט אישית – את תהליך הבניית מושג הפרופסיונליזם בשלבים שונים של התפתחותי המקצועית כמדריכה פדגוגית לגיל הרך. תהליך זה מבוסס על העקרונות האלה:

א. **הבניית ידע חדש** – מאחר שכפי שנאמר, הדרכה פדגוגית בגיל הרך חסרה בסיס תאורטי מוסכם, אפשר לטעון כי השאיפה לפרופסיונליזם בהדרכה, היא שאיפה להבניית ידע תאורטי וידע פרקטי. מאמר זה מציג את תהליך הבניית הידע התאורטי והפרקטי כנובע מיחסי גומלין בין מחקר לבין עשייה. הפרקטיקה שלי כמדריכה השפיעה על כיווני המחקר שלי וממצאי המחקר השפיעו על הפרקטיקה והובילו אותי לבחון דרכים חדשות בהדרכה. לדעתי,

המעגל **מחקר-פרקטיקה** הוא מהות הפרופסיונליזם בהדרכה (Dayan, 2008).

ב. **ערכי המקצוע** – המחקר והפרקטיקה מושפעים מערכים ומעקרונות המעצבים אותם ומעוצבים מהם. הפרופסיונליזם שאני שואפת אליו, מושפע מערכים הומניסטיים-דמוקרטיים, "פרופסיונליזם דמוקרטי", כפי שכינתה זאת אוברהוימר (Oberhuemer, 2005), המבוסס על יחסי גומלין שיתופיים.

ג. **טיפוח יחסי גומלין דמוקרטיים וצמצום יחסי כוח** – גישה הומניסטית-דמוקרטית שואפת לצמצם את יחסי הכוח הקיימים במערכות לא-דמוקרטיות כמו המכללה להכשרה או גן הילדים (דין, 2002; Cannella, 2001) ולקדם יחסי גומלין דמוקרטיים. השאיפה לפרופסיונליזם בהדרכה היא ניסיון לצמצם את יחסי הכוח בין המדריכה לסטודנטית ובין הסטודנטית לילדים והילדות. שיתוף פעולה ומעורבות הם האמצעים לפתח ולעודד אישיות דמוקרטית ומערכת דמוקרטית (Oberhuemer, 2005; Biesta, 2007). המשמעות של היות פרופסיונלית בהדרכה בהתנסות מעשית היא למצוא את הדרך הטובה ביותר שבה הסטודנטיות, הגננות המאמנות והמדריכה יכולות להיות מעורבות בתהליך דמוקרטי של דיון וקבלת החלטות, דיון שמטרתו קידום הסטודנטית לקראת הכשרתה לשמש גננת.

ד. **הטלת ספק** – המדריכה הפדגוגית נמצאת בתהליך מתמשך של בדיקת מעשיה, שואלת שאלות קשות, מטילה ספק בתפיסותיה והנחותיה תוך כדי למידה מתמשכת (Phelps, 2006). היא מכירה בעובדה שבסיס הידע להבנת הפרקטיקה הפרופסיונלית משתנה ואפשר לערער עליו (Oberhuemer, 2005).

עקרונות אלה גובשו במהלך שנות עבודתי. אפשר להתייחס לעקרונות אלה בתור בסיס לקראת פרופסיונליזם, אך בהיבט גם בתור תובנות שנוצרו במהלך השאיפה ליתר פרופסיונליזם בהדרכה. בהמשך המאמר אציג ארבעה שלבים של התפתחותי המקצועית וכפי שצוין בעקרון הראשון, אלה שלבים המתארים את יחסי הגומלין בין הפרקטיקה למחקר. בכל שלב מארבעת השלבים קיימת התייחסות לאחד, או יותר, מהעקרונות שצוינו:

שלב א' – מחקר: תפיסת התפקיד של המדריכה הפדגוגית בגיל הרך ;
שלב ב' – יישום מסקנות המחקר: מגישה ביהביוריסטית לגישה
הומניסטית-דמוקרטית ;

שלב ג' – מחקר: הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן לגבי הכשרת
מחנכים ומחנכות בגיל הרך ;

שלב ד' – יישום מסקנות המחקר: שיתוף ילדים וילדות בהדרכה.

שלב א' – מחקר: תפיסת התפקיד של המדריכה הפדגוגית בגיל הרך

היעדר בסיס ידע בהדרכה חשף בפניי את הקושי בהגדרת התפקיד, עם תחילת עבודתי בתור מדריכה פדגוגית חסרת ניסיון במכללת דוד ילין. חוסר הוודאות והעמימות של התפקיד הובילו אותי לנושא מחקר הדוקטורט שלי על תפיסת התפקיד של המדריכה הפדגוגית בעבודה המעשית של הסטודנטית בגן הילדים (דיין, 1997).

במסגרת המחקר עקבתי אחרי שש מדריכות פדגוגיות מן המסלול לגיל הרך בחמש מכללות שונות, בעת שהותן בגן הילדים ובמהלך הדרכת הסטודנטיות בהתנסות המעשית. מתודות איסוף הנתונים היו תצפיות, ראיונות וחומר כתוב. הנתונים נאספו במהלך שנת לימודים אחת והאיסוף נערך במהלך ארבעה ימי עבודה של כל מדריכה. בסך הכול נערכו ביקורים ב-40 גנים שונים. בכל אחד מ-40 הגנים נערכה תצפית על המדריכה ונערך ראיון בעקבות התצפית (דיין, תש"ס). ניתוח הנתונים הצביע על כך שאין תפיסה אחידה של תפקיד ההדרכה אלא שמדריכות שונות זו מזו בתפיסתן את תפקידן ושכל תפיסה כזו היא קוהרנטית בפני עצמה ומייצגת "טיפוס של מדריכה". מציאת טיפוסי ההדרכה הובילה לגיבוש תאוריה (Strauss & Corbin, 1990) ובה שלושה טיפוסים עיקריים המביאים לידי ביטוי שלוש תפיסות שונות בהדרכה: "הטיפוס המכוון לילד", "הטיפוס המכוון לתלמידה" ו"הטיפוס המכוון לפעילות".

הטיפוס המכוון לילד

המדריכה מ"טיפוס המכוון לילד" רואה את ההדרכה בהקשר של פעילות הסטודנטית עם הילדים והילדות ולא כמכלול מערכת היחסים בינה לבין הסטודנטית. ההדרכה היא לימוד משותף של המדריכה עם הסטודנטית

על הילדים והילדות ועל דרכי מעורבות בפעילויותיהם. מטרת ההדרכה היא לעורר בסטודנטית את היכולת לראות את הפרט ולפתח רגישות כלפיו.

ההיכרות עם הילד או הילדה, חשובה יותר מאשר ארגון הגן והפעילויות. המדריכה מצפה לראות את הסטודנטית מעורבת בפעילות עם ילדים וילדות אך מתנגדת לתכנון מראש של פעילות. זמן ההסתובבות של המדריכה בגן משמש בעבורה זמן ללמידה על הגן, על הילדים והילדות ועל הסטודנטית. בזמן ההסתובבות, המדריכה מתבוננת בילדים ובילדות, מתעניינת בהם ולעתים משתתפת בפעילויותיהם.

שיחת ההדרכה מתמקדת בעיקר בהתנהגות הילדים והילדות במהלך הפעילות ובתגובות הסטודנטית כלפיהם. היא מעבירה מסרים המדגישים את חשיבות ההיכרות עם כל פרט, את הצורך להבין אותו, ולהתייחס אליו בתור אינדיבידואל, בכבוד ובאמון.

המסר בדבר צורך בכבוד ובאמון מוביל למסר נוסף בדבר צורך בשוויוניות ביחסים בין הילדים והילדות לבין הגננת ובין המדריכה לבין הסטודנטית. הבסיס המשותף לכולם הוא הרצון ללמוד והיכולת של כל אחת ללמד. שיחת ההדרכה מכונה "שיחת עמיתים" ובה הסטודנטית והמדריכה לומדות ביחד על הילדים והילדות.

הטיפוס המכוון לתלמידה

המדריכה מ"טיפוס המכוון לתלמידה", רואה חשיבות רבה בבניית מערכת יחסים רחבה עם הסטודנטית. חשוב לה להיות מעודכנת בכל מה שקורה לה, לא דווקא בהקשר של עבודתה בגן. היא מתעניינת בחייה הפרטיים ומכירה את נטיותיה ואת כישרונותיה. היא מגדירה את ההדרכה כמגוון האינטראקציות בינה לבין הסטודנטית ומנסה ליצור עמה יחסים שוויוניים. מטרת ההדרכה היא הכשרת אדם שיהיה מודע לעצמו וקשוב לילדים וילדות.

המדריכה מתייחסת אל הסטודנטית כאל אדם בוגר שיכול לבחור ולהחליט בעצמו מה מתאים לו. לכן היא מצפה ממנה לפעול בגן על פי בחירתה, ולהחליט בעצמה מה מתאים לה וכיצד היא מעוניינת להתנסות, אך אינה מחייבת אותה להתנסות בהתנסות מסוימת. היא מאמינה שאם הסטודנטית תקבל הרבה חופש, בסופו של דבר היא תמצא את דרכה.

עם זאת, היא מצפה ממנה שתכיר כל ילד וילדה ואת האפיונים הייחודיים שלהם, ותדע להתאים תכניות לכל אחד ואחת. זמן ההסתובבות בגן מאופיין בעיקר באינטראקציות עם הסטודנטית. היא מתעניינת בעיקר בה ולכן כשהיא מגיעה לגן, אין לה עניין להשתתף בפעילות הגן, או להתבונן בנעשה מן הצד. אין היא יוצרת אינטראקציות עם הילדים והילדות. היא מעדיפה לשוחח עם הסטודנטית על מעשיה בגן ומקשיבה לסיפוריה. לטענתה, אם היא רוצה להכשיר גננת שקודם לכול מקשיבה לילדים וילדות, היא צריכה קודם לכול להקשיב לסטודנטית. היא מניחה שאם תגיע לגן ותשוחח עם הסטודנטית על עצמה, על מה שקורה איתה ועל הרגשתה (כלומר, אם הסטודנטית תהיה במרכז), כך גם תדגים לה את המשמעות של הצבת "הילד במרכז".

כמו המדריכה מ"טיפוס המכוון לילד", גם המדריכה מה"טיפוס המכוון לתלמידה" מעבירה מסר של כבוד. הגננת צריכה להתייחס לכל ילד ולכל ילדה בכבוד ובאמון. לעומת ה"טיפוס המכוון לילד", היא מדגישה פחות את מרכזיותו של הילד או הילדה ונותנת ערך שווה לכבוד של הגננת. המדריכה מדגישה כי לגננת זכויות שהיא צריכה לשמור עליהם כפי שהיא צריכה לשמור על זכויות הילד והילדה. זכותה לעמוד על רצונותיה וכוונותיה. זוהי תפיסה דמוקרטית המדגישה כי לכל פרט בחברה זכויות שוות, למבוגרים כמו לילדים.

היחס השוויוני מצד המדריכה לסטודנטית בא לידי ביטוי במסר נוסף של חשיבות הלמידה העצמית שלה. הסטודנטית היא מבוגרת שיש לה יכולת למידה עצמית. חשוב שהסטודנטית תלמד בעצמה את אותם תחומים המעניינים אותה.

הטיפוס המכוון לפעילות

המדריכה מ"טיפוס המכוון לפעילות", רואה את ההדרכה בעיקר בהקשר של ביצוע פעילויות בגן. היא אינה מתייחסת למכלול היחסים בינה לבין הסטודנטית. הסטודנטית צריכה ללמוד את תפקידי הגננת או ללמוד ביצוע ספציפי של פעילויות – וזו נקודת המוצא להדרכה. המדריכה יודעת כיצד צריכה הגננת לבצע את תפקידיה. בדרך כלל ברור לה מה נכון ומה אינו נכון לשם מילוי התפקיד, מה מתאים ומה לא־מתאים ולכן ההדרכה היא "לתת עצות", "לתקן דברים", לתת משוב חיובי, או לעזור

לסטודנטית להבהיר לעצמה מה עשתה. היחס אל הסטודנטית הוא יחס שמכותי יותר.

הגדרת ההדרכה מתמקדת ביחס המדריכה לסטודנטית ולא ביחסי הגומלין בין המדריכה לסטודנטית. מטרת ההדרכה היא פיתוח החשיבה ושיקולי הדעת של הסטודנטית. המדריכה מצפה מהסטודנטית כי ביום ביקורה בגן היא תתפקד בתור גננת האחראית על תכנון סדר היום ועל כל המתרחש בגן. היא מצפה שהסטודנטית תגיע לגן עם פעילויות מתוכננות מראש, תהיה מודעת למה שהיא עושה ותפעל באמצעות שיקול דעת.

זמן ההסתובבות הוא זמן להערכת הסטודנטית. המדריכה צופה במתרחש ואינה משתתפת בפעילות הילדים והילדות. בזמן ההסתובבות היא עוקבת בעיקר אחרי יכולת התפקוד של הסטודנטית בתור גננת. האינטראקציות עם הילדים והילדות קצרות מאוד. שיחת ההדרכה מתמקדת בעיקר במטרות הפעילות, בשיקול הדעת של הסטודנטית ובבחירת הפעילות והדרך שבה בוצעו. הקו המנחה להחלטה על תוכן השיחה הוא הערכת הסטודנטית, שהרי השיחה מתמקדת בדברים שטעונים שיפור. המדריכה מעבירה מסרים המדגישים את חשיבות הגדרת מטרות הפעילות, הפעלת שיקול דעת במהלך הפעילות ונטילת אחריות על מהלך הפעילות.

שיחת ההדרכה האופיינית ל"טיפוס המכוון לפעילות", מורכבת מרצף של שאלות ותשובות. המדריכה שואלת בעיקר שאלות הבהרה כמו: "מה היתה המטרה שלך?" או "מה היה שיקול הדעת בבחירת הפעילות?"

מחקר זה, על תפיסת התפקיד של המדריכה הפדגוגית, מספק ידע חדש, תאורטי ופרקטי, על מהות ההדרכה הפדגוגית בגיל הרך. בדיקת הרלוונטיות של ממצאי המחקר לקונטקסט של ההדרכה שלי (Davis, 2007), הובילו אותי לשלב ב' שבו ניסיתי לבחון כיצד אפשר ליישם את התאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990) שנחשפה במחקר, בפרקטיקת ההדרכה. תהיתי איזה טיפוס הדרכה אני משקפת בעבודתי.

שלב ב' – יישום מסקנות המחקר: מגישה ביהביוריסטית לגישה הומניסטית-דמוקרטית

כאמור לעיל, כאשר התקבלתי לעבודה בתור מדריכה פדגוגית במכללת דוד ילין, לא עברתי שום הכשרה לתפקיד. ההנחיה שקיבלתי הייתה:

"בקרי את הסטודנטית בגן, ראי אותה בפעילות עם ילדים וילדות ואחר כך תני לה משוב על הפעילות". הנחייה זו שימשה בסיס לאופן שבו תפסתי את תפקידי.

בעקבות מחקרי במסגרת הדוקטורט, הבנתי כי תפיסת תפקיד זו הולמת את תפיסת "הטיפוס המכוון לפעילות". זו תפיסה המתבססת על עקרונות הגישה הביהביוריסטית ולפיה יש ידע חיצוני מוכר וידוע, עקרונות ברורים וקריטריונים ברורים בדבר מה נכון ומה לא-נכון (Crain, 1992).

המדריכה הנוהגת על פי גישה זו, יודעת היטב מה היא הדרך הנכונה להכשיר סטודנטית להיות גננת. תפקידה ל"העביר" ידע ולהקנות לסטודנטית את המיומנויות המתאימות. המדריכה יודעת מהו ביצוע "נכון" של פעילות ותפקידה הוא לנתח את הפעילות של הסטודנטית נוכח המרכיבים ה"טובים" והמרכיבים ה"חלשים" ולתת לה חיזוקים חיוביים ושליילים בהתאם. הסטודנטית היא פסיבית, היא משולה ל"כלי ריק" המתמלא בידע שיש למדריכה. המדריכה עוסקת בעיקר בהערכת הסטודנטית ומשמרת יחסי כוח בינה לבין הסטודנטית (דיין, 2002).

בעקבות עקרונות הפרופסיונליזם שניסחתי לעיל, אפשר לומר שפרופסיונליזם נובע מערכים הומניסטיים-דמוקרטיים ולפיהם הפרט הוא אישיות אוטונומית המעצבת את עולמה ואחראית להתפתחותה (אלוני, 1998). הדרכה מ"טיפוס המכוון לפעילות" היא הדרכה ביהביוריסטית המנוגדת לערכים אלה. כך מצאתי עצמי פועלת בניגוד לתפיסתי. בשלב זה ניסיתי למצוא דרך אלטרנטיבית לפרקטיקה שאינה ביהביוריסטית, שאינה משמרת את יחסי הכוח ביני לבין הסטודנטית, גישה המושתתת יותר על ערכים הומניסטיים-דמוקרטיים וקרובה יותר לשני הטיפוסים האחרים "הטיפוס המכוון לתלמידה" ו"הטיפוס המכוון לילד" ואולי משלבת ביניהם.

נוסף לפער שנוצר בין הפרקטיקה הביהביוריסטית שלי לבין הערכים ההומניסטיים-דמוקרטיים, הטריד אותי בשלב זה פער נוסף, פער הנובע מהמסר שאני מעבירה לסטודנטית על חשיבות הפעילות בגן: אם אני באה לגן כדי לראות אותה בפעילות, אפשר להניח שהפעילות היא המרכיב החשוב ביותר בעבודת הגננת. אולם בדבריי אני מעבירה מסר ולפיו העיקר הוא מענה לצרכים האינדיבידואליים של הילדים או הילדות, וכי

הגננת צריכה להיות מכוונת לתחומי העניין שלהם, לצרכיהם ולהתפתחותם. זהו מסר המכונה "הילד במרכז" (Burman, 1994).

אם אני באה לגן כדי לראות את הסטודנטית בפעילות, אני מעבירה מסר שלפיו "הפעילות במרכז" ולא "הילד במרכז" ולא "מערכת יחסים דמוקרטית" במרכז. כלומר, אני מדריכה בניגוד למה שאני מטיפה לו (Lunenberg & Korthagen, 2003). כך רוכשת הסטודנטית הבנה כיצד לעבוד בגן לפי אידיאולוגיה מסוימת שהיא יכולה, אולי, להבין קוגניטיבית, אבל לא התנסתה בה בחוויית הלמידה שלה (Burts & Buchanan, 1998). זוהי סביבה חינוכית הממוקדת בשעתוק ידע קיים ובמילוי "הכלי הריק", במקום סביבה המאפשרת לסטודנטית להגיב בדרכה הייחודית להזדמנויות הלמידה העומדות לרשותה (Biesta, 2007).

התלבטויות אלו הובילו אותי לניסוח מסגרת מושגית לפרקטיקת ההדרכה המבוססת על הנחות אלה:

א. ההדרכה הפדגוגית מבטאת שני מעגלים של גישות, מסרים, ערכים ופרקטיקה: מעגל אחד הכולל את התפיסה החינוכית של העבודה עם ילדים וילדות בגיל הרך ומעגל אחר, הכולל את תפיסת הדרכת הסטודנטיות;

ב. חייבת להיות גישה קוהרנטית ועקבית בתפיסת שני המעגלים. הגישה החינוכית המגדירה את טיב העבודה וטיב יחסי הגומלין עם ילדים וילדות בגיל הרך, צריכה להלום את הגדרת יחסי הגומלין בין המדריכה והסטודנטית;

ג. בדרך כלל, המדריכות מציגות בפני הסטודנטיות מודל של גישה חינוכית בגיל הרך המכונה "הילד במרכז", שהיא גישה הומניסטית-דמוקרטית ואילו ההדרכה הפדגוגית הנפוצה יותר מבוססת על גישה ביהביוריסטית;

ד. הסתירה שבין שתי הגישות עלולה לבלום את הלמידה של הסטודנטית;

ה. אפשר ליצור הלימה בין שתי הגישות, באמצעות שינוי במודל ההדרכה, כלומר לשנות את ההדרכה הביהביוריסטית להדרכה בגישה הומניסטית-דמוקרטית (Dayan, 2005).

המעגל הראשון – הגישה החינוכית בעבודה עם ילדים וילדות בגיל הרך

בתור מדריכה פדגוגית אני מעוניינת שהסטודנטיות יאמצו גישה הומניסטית-דמוקרטית בעבודתן עם ילדים וילדות בגיל הרך. נוכח זאת תדגיש ההדרכה נקודות אחדות:

- חשיבות ההתייחסות אל הילד והילדה כאל פרטים אינדיבידואליים שיש להם רעיונות, מחשבות ורגשות, שעל הסטודנטית חובה לכבד;
- הסטודנטית צריכה לתת אמון ביכולת של הילד או הילדה לקבל אחריות על למידתם;
- עידוד וחיזוק האוטונומיה של הילד או הילדה;
- עידוד בחירת פעילויות לפי תחומי העניין האינדיבידואליים;
- הבנת ההבדלים האינדיבידואליים והייחודיות של כל ילד וילדה;
- בניית סביבה מתאימה שבה יוכלו ילדים וילדות לפעול וללמוד על פי בחירתם תוך סיוע ומעורבות רגישה מצד הגננת.

המעגל השני – הגישה החינוכית בהדרכת הסטודנטית

ממציאי מחקר הדוקטורט אפשר ללמוד כי ביקור המדריכה בגן הוא, לעתים קרובות, ביקור המיועד להערכת היכולת של הסטודנטית ולא כביקור המיועד לעזור ולייעץ. בדרך כלל המדריכה אינה מעודדת יוזמות אינדיבידואליות, אלא מצפה שהסטודנטית תנהג על פי הנחיות קבועות מראש. לפי הגישה ההומניסטית-דמוקרטית המדריכה מבינה כי אין ידע חיצוני אובייקטיבי. הבניית הידע נוצרת באמצעות דר־שיח בין נקודות המבט הסובייקטיביות שלה, של הסטודנטית ושל שותפים נוספים. נקודת המבט של הסטודנטית חשובה ותפקיד המדריכה לאפשר לסטודנטית להשמיע את קולה.

גישה הומניסטית-דמוקרטית צריכה לפעול כך בעת ההדרכה:

1. לעודד את האוטונומיה של הסטודנטית;
2. לעודד את תחושת האחריות של הסטודנטית ללמידה ולהתפתחות המקצועית שלה;

3. לחזק אצל הסטודנטית את התפיסה שלפיה "הילד במרכז" וגישה הומניסטית-דמוקרטית כלפי הילדים והילדות.

להלן הדרכים שבהן נקטתי כדי להשיג יעדים אלה:

1. עידוד האוטונומיה של הסטודנטית

הגישה הביהביוריסטית – המתייחסת להתנהגויות נצפות ומחזקות אותן על פי אמות מידה חיצוניות – מתעלמת מעולמו הפנימי של הפרט והרצון לעצמאות (Crain, 1992). כאשר סטודנטיות אינן חשופות למערכת יחסים דמוקרטית הן מאמצות גישות סמכותיות ביהביוריסטיות (Van Dijk, 1997). כך גם כאשר המדריכה מגיעה לגן. מאחר שהסטודנטיות רגילות שמעריכים את עבודתן, הן מצפות לשמוע אם הן "טובות" או "כושלות" ומצפות להערכה ושיפוט. התייחסות כזו אל המדריכה, מעודדת את התלות של הסטודנטית במדריכה או בכל דמות סמכותית אחרת ומונעת ממנה לפתח אוטונומיה והערכה עצמית.

כדי לעודד אוטונומיה והערכה עצמית אצל הסטודנטית, המדריכה אינה מעריכה בעצמה את ביצועיה של הסטודנטית לפי הקריטריונים הסובייקטיביים שלה אלא יוצרת קריטריונים להערכה במשותף עם הסטודנטית (הערכה של פעילות, של אינטראקציה, של התנהגות וכיוצא באלו). כך מתקבלים כלים שמצד אחד מציגים קריטריונים ברורים להערכה ומצד אחר מאפשרים לסטודנטית להשתמש בהם באופן אוטונומי בסיטואציות שונות ומגוונות ככלי להערכה עצמית, גם ללא מעורבות המדריכה.

נוסף לציפייה שהסטודנטית תכין נושא ללמידה לקראת ביקור המדריכה בגן – כפי שמתואר להלן – אסטרטגיה זו יכולה לעודד אוטונומיה אצל הסטודנטית ולצמצם את התלות. זהו מסר לסטודנטית שהיא מסוגלת לפעול באופן עצמאי, להעריך את התקדמותה ולקחת אחריות על תהליך ההכשרה שלה (Biesta, 2007).

2. עידוד תחושת האחריות של הסטודנטית ללמידתה ולהתפתחותה המקצועית

אפשר להגדיר באופן שונה את תפקיד המדריכה בזמן הביקור שלה בגן. במקום שהמדריכה תגיע לגן כדי לראות כיצד הסטודנטית מתפקדת בגן

או כדי "לראות אותה בפעילות", המדריכה מבקשת מן הסטודנטית המודרכת להציע כיצד היא רוצה לנצל את ביקורה למידה. הסטודנטית מתבקשת לנסח נושא, שאלה או סוגיה כלשהם לתצפית או לדיון בהתאם לצרכים שלה, לידע שלה, לתחומי העניין שלה, שאפשר יהיה ללמוד ולהרחיב עליהם עם המדריכה. להגדרת תפקיד כזו יש יתרונות אחדים:

א. העברת מסר של אמון ביכולת הסטודנטית לקבל אחריות על הלמידה שלה. הצורך להגדיר נושא ללמידה מעודד את הסטודנטית לבחון את הצרכים הלימודיים שלה, להעריך את היכולות, לאתר את הקשיים ולהגדיר לעצמה מה הם כיווני הלמידה וההתפתחות המקצועית המתאימים לה. תחומי הלמידה נובעים מצורכי הסטודנטית ולא מנושאים מוכתבים מראש או מקוריקולום חיצוני כלשהו;

ב. אפשרו התייחסות אינדיבידואלית לכל סטודנטית. כל אחת מבקשת ללמוד בתחומים אחרים. זהו מסר של "הסטודנטית במרכז" שהוא בגדר הדגמה לעבודה בגן, משום שגלום בו מסר דומה לזה של "הילד במרכז";

ג. העברת המסר שלא רק "העברת פעילות" חשובה, אלא תפקיד הגננת מורכב וכולל נושאים רבים ותחומים מגוונים שכולם רלוונטיים וחשובים ללמידה, ובהם: התנהגות של ילדה או ילד, סוגיות בארגון זמן, תפקידה של הסייעת, התמודדות עם פחדים, שיחה עם ילד או עם ילדה, קשיים של הורים ועוד;

ד. הענקת האפשרות למדריכה להיות קשובה לצרכים של הסטודנטית ובכך לפתח את הגמישות שלה לגבי תחומי ההכשרה השונים, בלי להיצמד לרשימה ספציפית של נושאים ויכולות שהיא צריכה להקנות לסטודנטית. כך היא גם לומדת ולא רק מלמדת, ויחסי הגומלין בינה לבין הסטודנטית הופכים ליחסים שוויוניים יותר של למידה הדדית.

3. חיזוק תפיסת "הילד במרכז" והגישה ההומניסטית-דמוקרטית כלפי ילדים וילדות אצל הסטודנטית

כדי להדגיש את המסר ש"הילד במרכז" ולא "הפעילות במרכז", לעתים מבקשת המדריכה מהסטודנטית לבחור ילד או ילדה שהיא מעוניינת לדון בהם וללמוד על אודותיהם. פעילות זו כוללת חמישה שלבים:

1. צפייה משותפת (המדריכה והסטודנטית) בילד או בילדה במשך עשר דקות;
2. תאור נרטיבי של התצפית – שחזור משותף מה קרה במהלך עשר הדקות;
3. ניתוח התצפית על פי קריטריונים מסוימים, כמו תחומי התפתחות או טיפוסי טמפרמנט;
4. סיכום הידע הנצבר לפי התצפית והניתוח. בשלב זה מוסיפות הגננת והסטודנטית אינפורמציה על הילד או הילדה מעבר לתצפית;
5. החלטה לגבי תפקיד הגננת (הסטודנטית) בעבודתה עם הילד או הילדה ותכנון התערבות מתאימה.

פעילות זו מאפשרת להשיג מטרות אחדות:

- א. מיקוד הלמידה בילד או בילדה. חשוב ללמוד ולהכיר אותו או אותה. המסר שהוא או היא במרכז הוא ישיר וברור. מסתכלים עליו, מדברים עליו ומחליטים מה לעשות איתו;
- ב. הדגמת חשיבות התצפית כאמצעי להיכרות ולמידה על ילדים וילדות וככלי בתכנון העבודה איתם;
- ג. התצפית המתבצעת יחדיו, מדריכה וסטודנטית, ויוצרת בסיס משותף לדיון ולניתוח;
- ד. הפעילות מעודדת את החקירה וההתעמקות בהיכרות עם כל ילד וילדה;
- ה. הדגשת הייחודיות של כל ילד וילדה וההבדלים האינדיבידואליים ביניהם;
- ו. מעמיקה את הידע ואת ההבנה של ילדים וילדות בכלל ובקונטקסט של הגן בפרט, מתוך שתי נקודות מבט של המדריכה והסטודנטית ולעתים גם הגננת;
- ז. הענקת האפשרות לסטודנטית להשמיע את קולה לגבי הילד או הילדה ודרך העבודה איתו;

ח. דיון שוויוני ודמוקרטי. בעוד המדריכה תורמת מהידע הכללי שלה על ילדים וילדות, הסטודנטית תורמת מההיכרות הספציפית שלה עם הילד או הילדה הנצפים, בקונטקסט של הגן;

ט. שילוב אותנטי בין תאוריה (למשל תאוריה התפתחותית) לפרקטיקה. שיתוף זה מאפשר הבנייה של ידע חדש על אודות אינדיבידואל, אבל גם מדגים הבניית ידע כגישה כללית בחינוך (Ott, Zeichner & Price, 1990);

י. השתתפות הגננת בדיון מדגימה לסטודנטית עבודת צוות ולמידת עמיתים. כל אחת יכולה לראות את הילד או הילדה מנקודת ראות אחרת ולתרום לדיון;

יא. חיזוק הקשר המשולש: גננת – סטודנטית – מדריכה. זוהי הזדמנות בעבור המדריכה, הגננת והסטודנטית ללמוד באמצעות שיתוף הדדי בידע, ברעיונות ובאסטרטגיות הממוקדים בילדים ובילדות. כמו כן, זוהי הדגמת גישה פרופסיונלית הטוענת לחיפוש אחר פתרונות ורעיונות (Phelps, 2006).

יב. הפחתת חרדות אצל הסטודנטית. היא והמדריכה מסתכלות ביחד על ילד או ילדה ולא המדריכה מסתכלת עליה לצורך הערכה. דרך זו מאפשרת אקלים לימודי חיובי יותר ומעורבות רבה יותר של הסטודנטית בתהליך הלמידה. הסטודנטית רוכשת ביטחון, מכירה בחשיבות תהליך הלמידה ונפתחת ללמידה גם על עצמה.

בפרק זה ניסיתי להציג את ניסיונותיי לצמצם את הפער בין תפיסות ביהביוריסטיות בהדרכת הסטודנטית לתפיסות ההומניסטיות דמוקרטיות בהקשר של עבודה עם ילדים וילדות בגן ובהבניה של משמעות חדשה להדרכה ולמידה (Slick, 1998), כפי שמצהיר פריירה (1972 : 68):

המורה [ולדיונו: המדריכה] שוב איננו המלמד, אלא הוא עצמו לומד. תוך דו־שיח עם התלמידים, ואילו הם לומדים ובר־זמן אף מלמדים. הם הופכים לשותפים לאחריות בתהליך שבו הכול צומחים ומתפתחים.

הניסיון שלי לימד אותי כי המעבר מהדרכה ביהביוריסטית להדרכה הומניסטית-דמוקרטית יכול להתרחש אם המדריכה תתפוס את עצמה לא רק כמישהי שתפקידה "להעביר" ידע ומיומנויות ולבדוק אם הם נקלטו, אלא כמישהי לומדת, מתקדמת ומתפתחת וכי הסטודנטית היא שותפה מתאימה ללמידה כזו ולהבניית ידע חדש (דיין, 2002; Dayan, 2003).

ככל שהתבססה אצלי ההבנה שפיתוח יחסים דמוקרטיים בתהליך ההדרכה הוא יעד חשוב – כי הוא מאפשר למידה משמעותית גם לסטודנטית וגם למדריכה, מטפח את האוטונומיה של הסטודנטית ומאפשר לה להשמיע את קולה – כך הבנתי כי למרות שהגישה החינוכית המוצגת היא "הילד במרכז", קולם של ילדים וילדות אינו נשמע בהקשר של הכשרת הסטודנטית. למרות שמטרת ההדרכה היא להכשיר סטודנטית לעבודה פרופסיונלית עם ילדים וילדות בגן, הילדים והילדות עצמם, שהם יעד ההכשרה, אינם נשאלים בסוגיה זו. מאחר שהם שוהים בגן ועוקבים אחר עבודת הגננת, סביר להניח שיש להם דעות ורעיונות איך צריך להכשיר אותה כדי שתהיה גננת טובה. נוסף לכך, מאחר שהם לא השתתפו בתכנית הכשרה לגננות ולא "נשאבו" לאחידות הקיימת, ייתכן שיהיו להם רעיונות חדשים ומקוריים למרות שגם הם נחשפים להבניה אחידה ומסוימת של תפקידה (Cannella, 1997).

גישה הומניסטית-דמוקרטית צריכה, על פי הבנתי, לשתף גם אותם. כך הגעתי לשלב השלישי בהתפתחות המקצועית שלי: עריכת מחקר שיבחן את הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן לגבי הכשרת גננות (דיין, 2007) כפי שיתואר בהמשך.

שלב ג' – מחקר: פרספקטיבה של ילדים וילדות בגן לגבי הכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך

שאלת המחקר שניסחתי בשלב זה הייתה: מהי תפיסת ילדים וילדות בגן לגבי הכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך. נערך ראיון קבוצתי פתוח, שבו הופנו אל הילדים והילדות שתי שאלות: מה צריך ללמד מחנך או מחנכת לגיל הרך ואיך צריך ללמד אותה?

היוזמה למחקר זה הושפעה גם מתפיסות עכשוויות של חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות כפי שיתואר להלן:

חקר הפרספקטיבה של הילד או הילדה

ההתייחסות אל הילד או הילדה בתור סובייקט בעל דעות ורעיונות עצמאיים ובתור בעל יכולת לתאר ולפרש את חיי השגרה שלו (Alderson, Clark, 2004; Langston, Abbot, Lewis & Kellert, 2000), קיבלה תנופה עם פרסום אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד משנת 1989. באמנה שולבה בסעיף 12 הצהרה על זכותם של ילדים וילדות להיות מעורבים בהחלטות שישפיעו עליהם.

אמנת האו"ם תרמה לקריאה לשמוע את קולם של הילדים והילדות (Clark, 2004), ולעריכת מחקרים – עליהם ועמם – כדי להביא לידי ביטוי את דעותיהם ואת הפרשנויות שלהם (Clark, 2004; O'Kane, 2000).

ההקשבה לקולם של הילדים והילדות נבעה לא רק מההכרה בזכותם להישמע, אלא גם מההבנה שהם יכולים לתרום לידע ולתובנות לגבי נושאים הקשורים לתחומי חייהם (Brooker, 2001). בתחום הגיל הרך נערכו מחקרים אחדים שהתמקדו בפרספקטיבה של הילדים והילדות על חיי השגרה שלהם במסגרות החינוכיות (Clark, 2004).

החוקר הבולט מבין החוקרים הוא קורסרו (Corsaro & Molinary, 2000) שערך מחקרים באסטרטגיה אתנוגרפית. הוא שהה בגני ילדים במשך זמן רב, הצטרף למשחק שלהם, שוחח איתם, הקשיב לשיחותיהם ועקב אחר פעילותם. ההנחה בבסיס המחקר הזו היא כי ילדים וילדות מסתכלים ועוקבים מדי יום אחר עבודת הגננת. הם מתרשמים, מפרשים, קולטים ומסוגלים לתאר ולהסביר את התנהגותה ומכאן שהם מסוגלים להסיק מסקנות באשר להכשרתה.

הראיון

בראיון פתוח עם ילדים וילדות צעירים רצוי לשים לב למכשולים אחדים הנובעים מיחסי הכוח הקיימים בין מבוגרים לילדים (Cannella, 1997):

- הילדים והילדות מתרגלים מגיל צעיר שמבוגרים שואלים אותם שאלות שהתשובה עליהן ידועה להם. כך הם לומדים כי שאלות הן למעשה "שאלות מבחן" הבאות לבדוק את הידע של הילדים והילדות. מצבי המבחן האלה מובילים לחשדנות לגבי כוונת השואלים ולפגיעה ברצון לשתף פעולה ולענות על השאלות (דיין, 2002; Hatch, 1990; Brooker, 2001):

- ילדים וילדות שלומדים מגיל צעיר כי המבוגר מצפה מהם לתשובה "יכונה" (ובעיקר בקונטקסט של המסגרת החינוכית), לומדים לנחש תשובות גם אם אינם מבינים את השאלה או אינם יודעים את התשובה. כך קשה יותר לשמוע את קולם האותנטי ולמעשה נשמע הד לקולם של מבוגרים (דיין, 2002). מאחר שהם מעוניינים להשביע את רצונם של המבוגרים, הם ישיבו אפילו על שאלות שטות שאין עליהן תשובה (Hatch, 1990; Brooker, 2001). לעתים, קשה לשכנע אותם שאנו באמת מעוניינות בנקודת המבט שלהם ;
 - ילדים וילדות חווים לא-פעם התעלמות ממבוגרים כשהם רוצים לספר ולתאר התרשמויות, רעיונות ומחשבות שלהם. התנסות זו עלולה להשפיע על הרצון שלהם לבטא את תפיסתם ;
 - ילדים וילדות חווים לא-פעם תגובה של צחוק כשהם מביעים דעה בנושא מסוים. המבוגר מתייחס לדבריהם כמשהו "חמוד" ומשעשע ואילו הם מתייחסים לדבריהם ברצינות ובכובד ראש. זוהי תגובה מעליבה העלולה לבלום את רצונם להתבטא ;
 - לילדים וילדות (כמו לעתים גם למבוגרים), קשה יותר להתבטא בסביבה הפחות מוכרת להם ועם מבוגר לא-מוכר (Tizard & Hughes, 1984).
- בניסיון להתמודד עם מכשולים אלה התבצעו הראיונות באופן זה :
- א. הילדים והילדות נשאלו אם הם רוצים להצטרף לשיחה חשובה והגיעו אליה מרצונם. הם היו, כמובן, רשאים לפרוש מהשיחה בכל עת ;
 - ב. הראיון נערך במהלך היום בתוך הגן, כפעילות נוספת לפעילויות השגרתיות האחרות. כך נשמרה הסביבה המוכרת והבטוחה ;
 - ג. הראיון נערך כראיון קבוצתי בן 2–4 ילדים וילדות. לראיון הקבוצתי יש יתרונות אחדים :
- לקבוצה יותר "כוח" במערכת היחסים עם מבוגר ;

- מאחר שהילדים וילדות הצטרפו מרצונם לראיון, הם הגיעו עם חבריהם, דבר אשר הוסיף להרגשת הביטחון והנינוחות;
- הקבוצה מעודדת את פרטיה לדבר, גם אלה שבראיון אינדיבידואלי היו מסתייגים מהתבטאות;
- הראיונות עשירים יותר, כי הילדים והילדות עוזרים זה לזה להתבטא ומגיבים לדברי הזולת;

ד. הגננת היא המראיית. קיים קשר חזק ומשמעותי בין הגננת לילדים וילדות. כך אפשר היה לוותר על שלב ההיכרות ורכישת האמון בין המראיית לאינפורמנטים (Hatch, 1995). הגננת הדגישה את חשיבות השיחה ואת רצונה הכן לשמוע את נקודת המבט שלהם. הרצינות שבהצגת מטרת השיחה, והכבוד לילדים וילדות, עזרו להתמודד עם החשדנות שלהם כלפי מבוגר ששואל שאלות. הם שוכנעו שאין מדובר בשאלות מבחן או במניפולציה המיועדת לשעשע מבוגרים למשמע התשובות ה"חמודות" שלהם, אלא לרצון אמיתי לשמוע את דעתם;

ה. הסטודנטית הייתה נוכחת בראיון. נוכחות זו הפכה את השאלה הכללית על הכשרת גננות ואולי גם סתמית מנקודת המבט של הילדים וילדות, לשאלה קונקרטית ורלוונטית. הסטודנטית נמצאת בגן כדי ללמוד להיות גננת, ולכן הפנייה אל הילדים וילדות שיעזרו לנו לחשוב מה היא צריכה ללמוד, הופכת לשאלה אמיתית וחשובה. לנוכחות הסטודנטית בראיון היה יתרון גם בעבור הסטודנטית. היא נחשפה לראשונה לשיחה מסוג אחר (ראיון קבוצתי) והקשיבה לרעיונות ולהצעות שלהם, בנושא שבדרך כלל אינו עולה בשיחה איתה והרלוונטי מאוד להכשרתה;

ו. גם הנוכחות שלי בראיון מדגישה את הרלוונטיות של השאלה, נוכח העובדה שאני מוכרת בגן בתור המדריכה ("המורה") של הסטודנטית שצריכה להכשיר אותה להיות גננת, ולכן אני מעוניינת לשמוע מה יש להם להציע.

ז. כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו לאחר מכן. הילדים והילדות קיבלו הסבר לנוכחות מכשיר ההקלטה. במהלך הראיונות הסתבר כי באמצעות מכשיר ההקלטה הושגו שתי מטרות: הודגשה חשיבות

השיחה והתגבר הגורם המוטיבציוני לדבר, מכיוון שהובטח לילדים לילדות שבסיום השיחה הם יוכלו לשמוע את קולם המוקלט.

הראיונות התקיימו עם 35 ילדים וילדות, בחמישה גני ילדים (שלושה גני טרום-חובה ושני גני חובה), שבהם שהו סטודנטיות.

אחרי שהתקבצו כמה ילדים וילדות ליד הגננת והסטודנטית, שאלה הגננת: "מה צריכה 'רותי' (שם הסטודנטית) ללמוד כדי להיות גננת טובה?"

בהמשך השיחה הציגה הגננת את השאלה השנייה: "איך היא תלמד את זה?" ניתוח הראיונות הוביל לממצאים שלהלן.

שאלה ראשונה: מה צריכה הסטודנטית ללמוד כדי להיות גננת טובה?

שאלה זו, כפי שהוצגה בפתיחת הראיון, היא שאלה המנסה לעמוד על התכנים המתאימים לתכנית ההכשרה של גננת. ניתוח הראיונות מציג שלושה תחומים¹:

1. היא צריכה ללמוד לעשות דברים;
2. היא צריכה ללמוד להגיד דברים;
3. היא צריכה ללמוד ללמד דברים.

בכל תחום ישנם נושאים אחדים.

א. לעשות

הנושאים המתייחסים ל"למידה של עשייה" הם:

עזרה ותמיכה – הסטודנטית צריכה ללמוד לעזור לילדים וילדות בתחומים שונים. העזרה והתמיכה ניתנות במצבי מצוקה, בטיפול הפיזי כמו הלבשה והאכלה או עזרה בהפעלת מכשירים כמו רשמקול ומחשב או עזרה במשחקים ובפעילויות אחרות, למשל:

1. סדר מניית הקטגוריות מעיד על התדירות שבה חוזרת הקטגוריה. למשל הקטגוריה "היא צריכה ללמוד לעשות" חוזרת בתדירות הגבוהה ביותר.

- אפשר להגיד לך משהו? דבר ראשון גם היא צריכה לדאוג שלא יצחקו שילדים אחרים, אם יהיה איזה ילד קצת מוזר אז שלא יצחקו עליו;
- שאם מישהו יבכה היא צריכה לבוא;
- לעשות אוכל ואם אין למישהו אוכל, ששכח להביא, היא צריכה לתת לו אוכל;
- או שהיא תבקש מאיזה שהוא ילד שייתן לו חצי;
- לעשות תה למי שחולה ולהלביש לילדים שלא יכולים להלביש את התחפושות;
- מצאתי. היא צריכה לעזור לילדים לצייר, כאילו לעזור להם כדי לצייר.

סדר וארגון – תוכן נוסף הקשור ל"למידה של עשייה" הוא שמירה על הסדר, הארגון והתחזוקה של הגן. מתוך הראיונות עולה חשיבות השמירה על הסדר בגן ודאגה לתחזוקה של המקום. למשל:

- גם צריכה ללמוד לנקות;
- צריך גם לשמור על הגן שלא יישאר מבולגן;
- היא צריכה ללמוד להפעיל את הדברים בגן;
- אם הדלת למשל... דוגמה, למשל הדלת חורקת, [אז היא] יכולה להביא שמן לדלתות ולשמן;
- שהיא תשקה את הצמחים;
- ולקנות צעצועים לגן.

פעילויות – הסטודנטית צריכה ללמוד לעשות פעילויות. הפעילויות שהילדים והילדות מתייחסים אליהן הן: מפגש, משחק ופעילויות יצירה. למשל:

- שהיא תלמד לעשות מפגש;
- שהיא תלמד לעשות קבלת שבת;
- היא יכולה גם ללמוד לשחק;
- אני יודעת. היא צריכה ללמוד לקרוא ספרים ולשחק בדינוזאורים.

ב. להגיד

כאשר הילדים והילדות מתייחסים לדברים שהסטודנטית צריכה ללמוד להגיד, עולים שני נושאים:

סדר יום – מתוך תשובות הילדים וילדות עולה כי הם מייחסים חשיבות רבה ללמידה של סדר היום ושל רצף הפעילויות במשך היום. יש כמה אירועים קבועים בשגרת היום כמו אכילה, יציאה לחצר וכניסה מהחצר, מפגש וזמן לסדר. הסטודנטית צריכה ללמוד את זמן התרחשותם כדי שתוכל להכין את הילדים והילדות לקראתם ולהגיד להם מתי נכנסים מהחצר, מתי אוכלים או מתי צריך לסדר את הגן.

להלן שתי דוגמאות:

- להגיד לילדים מתי להיכנס לחצר;
- ומתי צריך לסדר;
- ומתי משחקים.

- וגם להגיד לילדים מתי עושים מפגש;
- וגם להגיד שלום כשהולכים;
- וגם וגם וגם היא צריכה וגם היא אומרת מתי צריך להיכנס;
- וגם היא אומרת מתי צריך לאסוף את הכלי חצר.

שלום – סטודנטית צריכה ללמוד להגיד שלום או בוקר טוב כשילד או ילדה מגיעים בבוקר לגן או להיפרד מהם בסוף היום. למידה זו מבטאת את חשיבות היחס האישי כפי שהתבטא גם בקטגוריה של התמיכה והעזרה. למשל:

- אבל גם היא צריכה ללמוד להגיד בוקר טוב כשבאים לגן;
- אני אמרתי בוקר טוב כשהגעתי;
- משמח מאוד;
- וגם צריכה ללמוד להגיד שלום.

ג. ללמד

שתי תת־קטגוריות נמצאו בתחום הדברים שהסטודנטית צריכה ללמוד ללמד:

אמירות כלליות – למשל:

א... אפשר... היא יכולה ללמוד איך אפשר ללמד את הילדים כל דבר;
ללמד את הילדים המון.

הכנה לבית ספר – להלן שני קטעי שיחה:

...וגם להכין אותנו לבית ספר;

גננת: להכין לבית ספר. איך מכינים לבית ספר?

שאנחנו צריכים ללמוד פה הרבה דברים ואז בבית ספר אנחנו יותר
משתפרים.

שידעו שאסור לצאת לשער לבד ושידעו לכתוב את השם וידעו לכתוב
את השם של המורה של הקראטה שלהם וזהו. שילמדו להשעין את
היד כשהם כותבים עם העיפרון וגם שיחזיקו את זה בצורה הנכונה;
בצורה נוחה;
נכונה;
נוחה.

**הפרעות ומריבות – נושא בולט שעלה בכל שלושת התחומים (לעשות,
להגיד וללמד) הוא הנושא של הפרעות ומריבות.**

להלן תת-הקטגוריות שנמצאו לגבי הפרעות ומריבות:

- **לעשות** בעיקר בהקשר של **הרחקה**;
- **להגיד** בעיקר בהקשר של **הבהרת החוקים**;
- **ללמד** בהקשר של **מריבות**.

מתוך הראיונות עולה שכאשר ילדים וילדות מפריעים או רבים,
הסטודנטית צריכה ללמוד להשתמש באסטרטגיית הרחקה: הרחקת
ילד, ילדה או חפץ. למשל, כשיש הפרעה במפגש או בזמן משחק בחצר:

וגם אם מישהו מפריע במפגש אז היא גם צריכה ללמוד לשים אותו
בצד, בכסא.

אבל גם מתי שמתגלשים ורוצים שכל הילדים א... מי שמשתולל
בחצר אז הוא נכנס אל הגן ומי שמעיף חול הוא נכנס גם לגן.

או במקרה של מריבה:

אולי, מישהו עושה משהו רע היא צריכה להפריד;
[כשילדים רבים] היא צריכה לקחת את הבובה ולא לתת לאף אחד.

כאשר הילדים והילדות מתייחסים לדברים שהסטודנטית צריכה ללמוד להגיד בהקשר של הפרעות ומריבות, הם מתייחסים **להבהרת החוקים**. הם מנסחים את דבריהם בצורה של חוק ומביעים זאת בטון תקיף וברור. חלק מהחוקים מיועדים לשמירה על ביטחונם של הילדים והילדות. למשל:

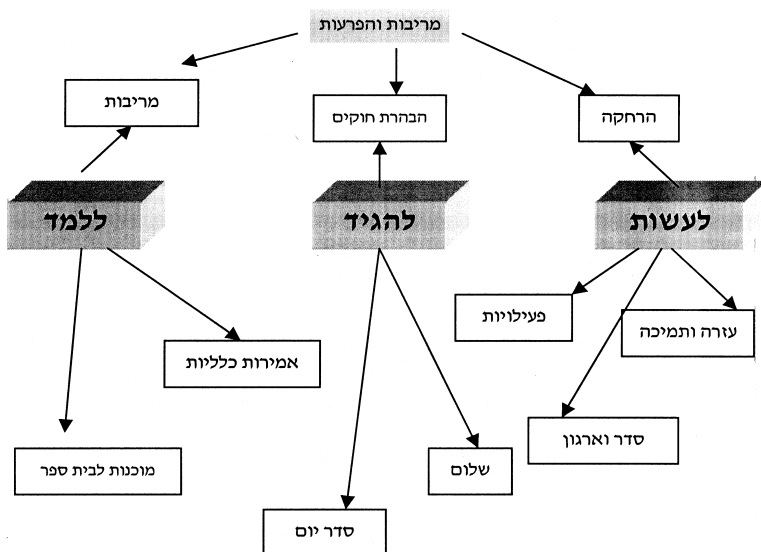
והיא יכולה להגיד לא להרים על ילד כסא;
היא יכולה להגיד לא להרביץ בבקשה. זהו;
ואם אנחנו הולכים לטיול, אז היא יכולה להגיד אסור לך לעבור כביש לבד;
וגם באדום אם יש רמזור זה כביש ראשי ויש שם מכוניות שעוברות אז היא צריכה להגיד לא לעבור באדום.

וגם היא צריכה ללמוד אם מישהו שוכח את המילים אז היא צריכה להגיד לו ש... או שהוא עושה מלחמות אז צריך להגיד ש... ש... שאצלנו לא עושים מלחמות.

בהקשר של **מריבות** הסטודנטית צריכה ללמוד **ללמד** דרכי התנהגות, למשל:

היא צריכה ללמוד ללמד את הילדים לא לעשות מה שהם רוצים: לא להרביץ לא לנשוך;
לא לדחוף.

להלן סרטוט לסיכום הקטגוריות שנמצאו בעקבות השאלה הראשונה:



שאלה שנייה: איך צריכה הסטודנטית ללמוד?

מניתוח הראיונות עולה כי הסטודנטית יכולה ללמוד להיות גנת באמצעות שלוש דרכים:

- א. שהייה בגן והתנסות. למשל: היא צריכה להתאמן וגם לראות איך גנות עושות וגם לנסות איך גנת עושה.
 - ב. אפשר להראות לה. למשל: אפשר להראות לה איך גנות עושות, איך גנות עושות כל דבר... מה שסיפרתי לכם אז אני לא אספר עוד פעם. אני אספר משהו אחר. אפשר להראות איך... להראות לה איך כל אחד שם את זה בתא שלו. אפשר להגיד לה. למשל:
 - ג. יכולים להגיד לה "רותי" את יכולה בבקשה א... ללכת להרגיע איזה שהוא ילד או משהו כזה... גם אפשר שיגידו לה אפשר שיגידו לה למשל: "רותי", את יכולה להרגיע א... להרגיע ילד שמתגעגע לאמא או אבא שלו?
- צריך כל הזמן להגיד ולהגיד ולהגיד עד שהיא מתרגלת לזה; ועד שהיא לומדת.

מי אחראי על למידת הסטודנטית?

הילדים והילדות השיבו לגבי התכנים שהסטודנטית צריכה ללמוד ולגבי המתודות המתמייחסות לדרך שבה היא תלמד אותם, בעקבות שאלות ישירות שנשאלו. במהלך ניתוח הראיונות עלתה קטגוריה נוספת המתמייחסת לשאלה: "מי אחראי על הכשרת הסטודנטית?"

שאלה זו לא נשאלה ישירות בראיון. מסתבר כי הילדים וילדות תופסים עצמם כאחראים עיקריים על הלמידה של הסטודנטית. הם נמצאים בגן והם יכולים להראות לה או להגיד לה מה צריך לעשות. הסטודנטית תטפל בהם, תשחק איתם, תעזור להם וכך היא תלמד. על פי ההתבטאויות, תפקידם בהכשרת הסטודנטית מורכב יותר ומשמעותי יותר מתפקיד הגננת או מתפקידי (בתור המדריכה שלה). המעורבות שלהם בלמידה של הסטודנטית היא מעורבות אקטיבית. המעורבות של הגננת, כאחראית על ההכשרה, היא מעורבות פסיבית יותר. הגננת היא מודל לחיקוי, מעצם ההתבוננות בה תלמד הסטודנטית. הילדים והילדות לעומת זאת הם אקטיביים, ידברו, ישאלו ויראו לה וכך הסטודנטית תלמד. למשל:

והם חייבים לראות, לראות עלינו ואנחנו מלמדים אותם מה צריכים כי הם לא היו פעם הם לא היו פעם בגן הזה ;
נלמד אותה שהיא תסתכל עלינו בגן ואז היא תראה מה אנחנו עושים.

הרצון של הילדים והילדות להסביר לסטודנטית מה קורה ומה היא צריכה לעשות והאחריות שהם מגלים כלפיה, עולה גם ממחקרם של קורסרו ומולינרי (Corsaro & Molinari, 2000). קורסרו מספר כי בתקופה הראשונה לשהותו בגן ילדים איטלקי, נלוו אליו ילדים וילדות שמתוך תחושה של אחריות כלפיו הסבירו לו על אודות המתרחש בגן וכיצד עליו לנהוג.

בראשית המאמר צוין כי אחד העקרונות של פרופסיונליזם הוא הטלת ספק בידע הקיים. מחקר זה נבע מתוך הטלת ספק באמיתות הדומיננטיות לגבי תכנים ומתודות בהכשרה וחיפוש אחר פרספקטיבות נוספות המאתגרות את הפרספקטיבה שלנו (Krejsler, 2005), כמו גם מתוך ראייה דמוקרטית וראיית חשיבות ההקשבה לקולם של כל השותפים בהויית גן הילדים. בדיון על הכשרה, חשוב להיות מודעים

לשיח הדומיננטי, להטיל ספק באמיתות שהוא מציג ולחפש פרספקטיבות נוספות – גם אם יערערו על ההגמוניה הקיימת. ההקשבה לרעיונותיהם של ילדים וילדות בנושאים הקשורים להכשרה, כמו גם בסוגיות רבות אחרות, מאפשרת לנו להכיר פרספקטיבה נוספת ומלמדת אותנו לחשוב באופן שונה על סוגיות הנתפסות בדרך כלל כמובנות מאליו.

ממחקר זה עולה כי הילדים והילדות הפגינו בקיאות רבה במתרחש בגן. הם הפתיעו ביכולת שלהם לקלוט מצבים ולעקוב אחר התנהגות הסטודנטית. נוסף על כך, הם רואים עצמם אחראים ללמידה של הסטודנטית ואפילו אחראים יותר מאשר הגננת. ממצא זה העלה בי את הצורך לבחון מחדש את השאלה מיהם השותפים להכשרת הסטודנטית? נוכח העובדה שהילדים והילדות רואים עצמם שותפים להכשרת הסטודנטית, חשוב להקשיב להם ולשתף אותם בתכנון ההתנסויות שלה ובתהליך ההערכה. חשוב שהסטודנטית תתייעץ איתם לגבי רעיונותיה ודרכי עבודתה. דיונים משותפים של הסטודנטית עם הילדים והילדות יאפשרו לה להכיר טוב יותר את נקודת המבט שלהם, להבין אותם בצורה מעמיקה יותר ולשמוע מהם רעיונות ותובנות שיכולים לתרום לה בעבודתה.

תובנה זו הובילה אותי למסקנה כי חשוב מאוד לשתף את הילדים והילדות בתהליך ההדרכה של הסטודנטית וכך להגיע לשלב הרביעי לקראת פרופסיונליזם בהדרכה.

שלב רביעי – יישום מסקנות המחקר: שיתוף ילדים וילדות בהדרכה

על פי המתואר לעיל בשלב השני, ישנה ההזדמנות לשיתוף ילדים וילדות בהדרכה במצבים שונים בגן כשהסטודנטית מבקשת לדון בסוגייה כלשהי, לחפש פתרון לבעיה או כשהיא מעוניינת לקבל רעיונות חדשים. להלן שתי דוגמאות:

דוגמה אחת: פעם אחת, עם היכנסי לגן, ראיתי את הסטודנטית יושבת עם קבוצת ילדים ועוקבת אחר משחק הקלפים שלהם (Dayan, 2006). ילד אחד עמד לצד השולחן, לא השתתף במשחק אבל העיר הערות מתגרות ומעליבות כלפי הילדים המשחקים. הסטודנטית התלבטה כיצד

להגיב. היא פנתה אליי וניסחה שאלה לדיון: מה לעשות במקרה שבו ילד אינו משתתף במשחקים תחרותיים כי הוא מפחד להפסיד?

הצעתי לשוחח על כך עם קבוצת ילדים וילדות. שאלנו מי מעוניין להצטרף לשיחה. אל השיחה התקבצו כעשרה ילדים וילדות והצטרפו אליו הסטודנטית והגננת. השיחה הוקלטה ושוקלטה. להלן פתיחת השיחה:

אני: איך גננת צריכה להתנהג כשיש ילד או ילדה שלא רוצים לשחק כי מפחדים להפסיד... אם יש לכם הצעות או רעיונות זה מאוד יעזור, כי הסטודנטיות לומדות פה כל מיני דברים וחשוב שנעזור להן גם במקרים כאלה, כשיש ילד שלא רוצה לשחק כי הוא מפחד להפסיד. אז מה עושים איתו?

יוסי: כשאני מפסיד אני מתגבר. לא איכפת לי. לפעמים אני מפסיד, לפעמים אני מנצח וזה לא איכפת לי אם אני מפסיד.

רינה: אבל לילדים שאיכפת אם הם מפסידים, אלעד?

יוסי: ילדים שאיכפת אני... אולי יהיה איכפת להם. אני לא יודע אם איכפת להם וגם לפעמים הילדים שאיכפת להם להפסיד אז הם מתגברים.

רינה: אבל השאלה הייתה עם ילדים שהם לא מצליחים להתגבר על זה שהם הפסידו וזה ממש לא נעים להם שהם הפסידו ואחרים מנצחים.

במהלך השיחה הציעו הילדים והילדות פתרונות שונים: שכנוע שזה לא כל כך חשוב אם מפסידים; שינוי חוקי המשחק כך שאין מפסידים אלא רק מנצחים; חלוקה לקבוצות כך שאין מפסיד יחיד והתייחסות שונה למפסיד, כך שיהיה כדאי להפסיד (Dayan, 2006).

בעקבות השיחה נערכו שני ראיונות: האחד עם הסטודנטית והאחר עם הגננת. השיחה הייתה משמעותית ביותר הן בעבור הסטודנטית והן בעבור הגננת. להלן התבטאויות אחדות של הסטודנטית:

אני חושבת... שזה כלי מצוין... פעם ראשונה שנתקלתי בזה השנה... זה לא שאף פעם לא הקשבתי לילדים, אבל אף פעם לא יצא לי להיות בסיטואציה שממש עושים שיחה עם הילדים... שיש איזה דילמה בגן ואין לה פתרון והילדים הם אלה שמנסים לתת לך את הפתרון, שזה משהו מאוד יפה בעיניי ואני חושבת שכל גננת צריכה... כי הכלי הזה

זה באמת כלי להתייעצות... בתור גננת להיות קשובה לילדים... להקשיב למה הם אוהבים לעשות, להקשיב לצרכים שלהם זה פשוט פותח יותר את האוזניים... כי באמת עד שלא רואים את זה אז קשה להבין את זה.

זה נורא הפתיע אותי לשמוע את הילדים כמה הם מזדהים עם השאלה הזו כי ילדים הגיעו באופן אקראי. זה לא שבחרנו ילדים שקשה להם, או שאנחנו רואים איזה קושי מסוים, אז זה פשוט מאוד הפתיע אותי וזה ככה נתן לי נקודת מבט אחרת גם על, באמת, העניין הזה של לשתף את הילדים לשאול... ההתייעצות הזו...

כל אחד דיבר על עצמו... זה עוזר להכיר יותר את הילדים... לי היה מאוד קשה איך למצוא את הפתרון לזה ובאמת השיחה עם הילדים מאוד עזרה לי להסתכל על זה אחרת ולראות את הפתרון בעיניהם כי זה משהו שרוב הילדים חשים ועוברים אז אצלם באמת הפתרון. זה באמת גורם לי, בלי קשר לשיחה, להקשיב הרבה יותר לילדים להקשיב לקול שלהם שזה מאד מאד מאוד חשוב בעיני בתור גננת להקשיב למה הם רוצים ומה הם צריכים אפילו סתם להקשיב לשיחות ביניהם זה... פתאום שמת לי לב שאני הרבה יותר מקשיבה הרבה יותר שומעת אותם.

גם הגננת הביעה את התרשמותה משיתוף הילדים והילדות בהדרכה:

זה דגם לכל הגורמים שנכחו בסיטואציה... איך לפתור בעיות ואיך להתמודד עם דברים זה דגם ללמידה אחרת... עמיתים מכל הגילאים. קבוצת דיון, קבוצת תמיכה... מאוד חשובה הייתה... וכל אחד ברובד שלו הבין ולקח איתו את הדברים שהיו חשובים לו ברובד שלו.

נהייתי מכל שנייה. פשוט ישבתי שם מרותקת על האפשרות הזאת של לשמוע את הילדים, איך [הם] מדברים, ההתנהלות שלהם בתוך קבוצה, הכבוד שהם רוחשים אחד לשני איך הם יודעים גם לדבר ולומר את דעתם וגם להקשיב

... אני אישית למדתי המון מזה... המסר: לשבת עם הילדים ולהקשיב להם ולשמוע אותם ולא להיות המחליט הקובע... למשל ילד לא רוצה להפסיד... מה הפתרונות שילדים אחרים יכולים להציע... כל הפתרונות שאנחנו לא יכולים לחשוב עליהם אפילו... הילדים הציעו

כאלה רעיונות מקסימים ואמיתיים, שבאמת אני... האמת לפחות שניים מהרעיונות בכלל לא יישמתי, לדעתי, אף פעם.

דוגמה נוספת: בגן אחר פנתה אליי הסטודנטית ואמרה: "כשהגננת מבקשת מהילדים לסדר את הגן הם עושים את זה נורא מהר וכשאני מבקשת זה לוקח המון זמן. אני לא יודעת מה לעשות". פניתי לילדה שהתיישה לידנו ושאלתי אותה אם היא רוצה להצטרף לשיחה. חזרתי על שאלת הסטודנטית ושאלתי אותה אם יש לה הצעה מה אפשר לעשות. הילדה הציעה כמה הצעות: לבקש בקול רם, יכול להיות שהילדים לא שמים לב מספיק; לשים מוזיקה ברקע, שתשמש סימן להתחיל לסדר; לתופף על התוף וכך הילדים ידעו שעכשיו מסדרים; לבקש מילד אחר שיגיד לכל ילד; להגיד לכל ילד. הסטודנטית הודיעה שתנסה ליישם את הרעיונות. סיכמתי עם הילדה שתשים לב אם אכן הסטודנטית מצליחה ליישם את הרעיונות. כחודשיים לאחר השיחה הזו, הופתעתי כשניגשה אליי הילדה והודיעה לי: "היא משתפרת".

לשיתוף הילדים והילדות בהדרכה יש יתרונות רבים:

- העברת מסר כי הילד והילדה הם סובייקטים שדעתם חשובה וכי חשוב להקשיב להם;
- היכרות מעמיקה עם עולמם הרגשי והאינטלקטואלי של ילדים וילדות;
- מעשיר את מגוון נקודות המבט להבנת בעיה ולפתרונות שלה ומאפשר לשמוע רעיונות נוספים בסוגיות מגוונות של העבודה בגן;
- חיזוק תהליכים דמוקרטיים בגן וביחסי סטודנטית-מדריכה. השיתוף מדגים לסטודנטית יחסי גומלין דמוקרטיים ושוויוניים בגן בין ילדים והילדות, הגננת, הסייעת, הסטודנטית והמדריכה, כאשר כל השותפים פעילים ותורמים להבניית הידע הפרקטי והידע התאורטי של העבודה בגן הילדים;
- "שבירת" המערכת ההייררכית שבה הגננת (או הסטודנטית) מלמדת, מנחה ומחליטה והילדים וילדות לומדים, מובלים וממלאים הוראות;

- העברת מסר כי הקשבה לקולם של ילדים וילדות בגן ושיתופם בתכנון, בקבלת החלטות ובהערכה, הוא חלק בלתי נפרד מהעבודה השגרתית בגן.

כלי הדרכה זה מאפשר לסטודנטית להפנים את חשיבות ההקשבה לילדים וילדות ובעתיד, כאשר תהיה גננת, היא תשתף אותם בתהליכי תכנון, יישום והערכה של פעילויות בגן, בקבלת החלטות ובפתרון בעיות.

שלב זה חידד בי את התובנה כי הדרכה פדגוגית היא הבנייה משותפת של ילדים וילדות, סטודנטית, גננת ומדריכה.

סיכום

במאמר זה ארבעה שלבים בתהליך מתמשך לקראת פרופסיונליזם בהדרכה פדגוגית לגיל הרך. תהליך זה לא תם, ועדיין קיימות שאלות שאין עליהן מענה מספק, כמו למשל, הפרספקטיבה של הסטודנטיות לגבי ההדרכה המתאימה.

פרופסיונליזם הוא מושג שאפשר להגדירו בתור שיח או בתור תופעה, הנמצא בקביעות בתהליך של הבנייה מחדש (Urban, 2008). תהליך כזה מאופיין בהצגת שאלות ודילמות ובניסיון למצוא פתרונות באמצעות הבניית ידע חדש ופתרונות חדשים המובילים להצגת שאלות חדשות. זהו מעגל המציג את השאיפה לפרופסיונליזם כתהליך דינמי ולא כתהליך סטטי.

במאמר זה הצגתי שאלות כמו מהו תפקיד המדריכה הפדגוגית? כיצד אפשר ליישם הדרכה ברוח גישות הומניסטיות-דמוקרטיות במסגרת מערכת ביהביוריסטית? כיצד אפשר לצמצם את יחסי הכוח בין המדריכה לסטודנטית ובין הסטודנטית לילדים וילדות? כיצד אפשר לשתף את הילדים והילדות בתהליך ההדרכה?

הפרופסיונליזם, כפי שמובע במאמר זה, אינו מושג המעניק כוח והשפעה לקבוצה מסוימת על פני קבוצות אחרות, אלא מציג תפיסה הטוענת כי בסיס הפרופסיונליזם נעוץ ביחסי גומלין שיתופיים ודמוקרטיים בין כל השותפים והפרקטיקה היא המרחב שבו הידע נוצר (Urban, 2008). הבניית הידע המקצועי – תאורטי ופרקטי – של ההדרכה

הפרופסיונליות, היא הבנייה משותפת של ילדים וילדות, סטודנטיות, גננת ומדריכה בתוך קונטקסט מסוים.

זהו תהליך המודע לנטייה האינטואיטיבית בקבלת החלטות והמעודד מחקר והמשגה למען הגדרה ברורה יותר של ההדרכה הפדגוגית בגיל הרך.

זהו תהליך המודע למורכבות העבודה בגן הילדים, עבודה המאופיינת במערכות שונות של יחסי גומלין ולכן יוצרת מצבים רבים שאי-אפשר לצפות מראש ועל כן אינה מאפשרת הצגת דרך אחת "נכונה". הפרופסיונליזם מכבד עמימות וחוסר ודאות, ומכיר בקיומם של קולות שונים ופרספקטיבות שונות למציאת פתרונות בסיטואציות שונות בתוך קונטקסט מסוים.

רשימת המקורות

- אלוני, נ' (1998). להיות אדם. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דיין, י' (1997). תפיסת התפקיד של המדריכה הפדגוגית בעבודה המעשית של התלמידה בגן הילדים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דיין, י' (תש"ס). המתודולוגיה של מחקר איכותני – מקרה פרטי. במכללה, 11, 73–90.
- דיין, י' (2002). השאלה כמרכיב ביחסי הגומלין בין מחנך למתחנך. בתוך פ' קליין וד' גבעון (עורכות) שפה למידה ואוריינות בגיל הרך. (עמ' 207–231). תל אביב: רמות.
- דיין, י' (2007). הכשרת מחנכים ומחנכות לגיל הרך, הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פריירה, פ' (1972). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers. The effects of participation rights on research methodology. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 241–257). London: Falmer Press.

- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769.
- Bowman, T.B.(1994). Thoughts on educating teachers. In S.G. Goffin & D.E. Day (Eds.). *New perspectives in early childhood teacher education. Bringing practitioners into the debate.* (pp. 210–214). New York: Teachers College Press.
- Bowman, B.T., Donovan, S. & Burns, M.S. (Eds., 2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington D.C.: National Academy Press.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In G. MacNaughton, S.A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice* (pp. 162–179). Buckingham: Open University Press.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology.* London: Routledge.
- Burts, D.C. & Buchanan, T.K. (1998) Preparing teachers in developmentally appropriate ways to teach in developmentally appropriate classrooms. In C. Seefeldt & A. Galper, *Continuing issues in early childhood education* (pp. 129–158). Upper Saddle River: Merrill.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing early childhood education.* New York: Peter Lang.
- Caruso, J. & Fawcett, M.T. (1986) *Supervision in early childhood education.* New York: Teachers College Press.
- Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellet, C. Robinson, S. Fraser & S. Ding, (Eds.) *The reality of research with children and young people* (pp. 142–156). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corsaro, W & Molinari, L. (2000) Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 179–200). London: Falmer Press.

- Crain, W. (1992) *Theories of Development*. (3rd ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Davis, S.H. (2007). Bridging the gap between research and practice. *Phi Delta Kappan*. April, 569–578.
- Dayan, Y. (2003). *The question as an indicator of power relationships in educational institutions*. Paper presented at the EECERA conference, Glasgow, Scotland.
- Dayan, Y. (2005). *Supervising Early Childhood Students: From a Behaviorist to a Humanistic-Democratic Approach*. Paper presented at the EECERA conference, Dublin, Ireland.
- Dayan, Y. (2006). *Early childhood teacher education – Children's perspective*. Paper presented at the EECERA conference, Reykjavik, Iceland.
- Dayan, Y. (2008). Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(2), 153–170.
- Early, D.M., Bryant, D.M., Pianta, R.C., Clifford, R.M., Burchinal, M.R., Ritchie, S., Howes, C. & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, Major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195.
- Hatch, J.A. (1990). Young children as informants in classroom studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 251–264.
- Hatch, J.A. (1995). Studying childhood as a cultural invention: A rational and framework. In J.H. Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings*. (pp. 117–133). Westport: Praeger.
- Honig, A.S. (1996). Early childhood education: Training for the future. *Early Childhood Development and Care*, 121, 135–145.
- Hyson, M. (Ed. 2003). *Preparing early childhood professionals. Naeyc's standarts for programs*. Washington D.C.: NAEYC.

- Katz, L.G. (1988). Where is early childhood education as a profession? In B. Spodek, O.N. Saracho & D.L. Peters (Eds.). *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 75–83). New York: Teachers College Press.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 49(4), 335–357.
- Langston, A., Abbot, L., Lewis, V. & Kellett, M. (2004). Early childhood. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson. (Eds.) *Doing research with children and young people* (pp. 147–160). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F.J. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*. 19(1), 29–44.
- McCarthy, J. (1990). The content of early childhood teacher education programs: Pedagogy. In B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.). *Early childhood teacher preparation*. (pp. 82–101). New York: Teachers College, Columbia University.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and Issues of professionalism. *European Early Childhood Research Journal*. 13(1), 5–16.
- O’Kane, C. (2000). The development of participatory techniques. Facilitating children’s views about decisions which affect them. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 136–159). London: Falmer Press.
- Ott, D.J., Zeichner, K.M. & Price, G.G. (1990). Research horizons and the quest for a knowledge base in early childhood teacher education. In Spodek, B. & Saracho, O.N. (Eds.) *Early childhood teacher preparation*. (pp. 118–137). New York: Teachers College Press
- Phelps, P.H. (2006). The three Rs of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*. Winter. 69–71.
- Ryan, S & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(1) 34–45.

- Slick, S.K. (1998) The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and teacher education* 14(8), 821–835.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Spodek, B. & Saracho, O.N. (1998). Professionalism in early childhood education. In B. Spodek, O.N., Saracho & D.L. Peters (Eds.). *Professionalism and the early childhood practitioner*. (pp. 59–74). New York: Teachers College Press.
- Spodek, B. & Saracho, O.N. (1990). Preparing early childhood teachers. In B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.). *Early childhood teacher preparation*. (pp. 23–44). New York: Teachers College Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young children learning*. London: Fontana press.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*. 16(2), 135–152.
- Van Dijk, T.A. (1997) Discourse as interaction in society. In T.A. Van Dijk (Ed.) *Discourse as social interaction* (pp. 1–37). London: SAGE.
- Walkington, J. (2005). Mentoring preservice teachers in the preschool setting: perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*. 30(8), 28–39.
- Whitebook, M. (2003). Early education Quality: Higher teacher qualifications for better learning environments – a review of the literature. Retrieved from the internet at August 20, 2009 from: <http://www.iir.berkeley.edu/cscce/pdf/teacher.pdf>