



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 5 מאי 2015

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

קוהרנטיות ככוח מניע לשינוי בגן הילדים - מחקר פעולה

טל שריר ואלה שובל

קוהרנטיות ככוח מניע לשינוי בגן הילדים – מחקר פעולה

טל שריר ואלה שובל¹

תקציר

מחקר פעולה זה הוא סיפורה של יוזמת שינוי בגן הילדים מנקודת המבט של הגננת היוזמת ויועצת אקדמית שהצטרפה כאורחת קבועה בגן. הצורך בשינוי עלה לאחר שהדרכים הנהוגות והמוכרות, והניסיונות להתאים אותם לילדי הגן לא אפשרו מהלכי למידה משמעותיים. הכרה בגן כגן ניסויי אפשרה את השינוי ואת ניתוחו. המאמר נכתב בהסתמך על מסמכים פורמליים; על סיכומי מפגשים שבועיים; על יומן עבודה; על סיכום שיחות שבועיות ועל שיחות עומק, שתועדו ונאספו, רובם, במהלך שש שנות הניסוי. ניתוח המסמכים אפשר זיהוי שבעה יסודות פרקטיים שעמדו ביסודו של השינוי בגן הילדים: 1. אכפתיות ונטילת אחריות אישית של הגננת; 2. שליטה עצמית והתמודדות רציונלית של הגננת מול הקשיים המתעוררים בגן; 3. הובלת הילדים לרכישת מיומנויות תומכות למידה של הכוונה עצמית ושיתוף פעולה; 4. יצירת מסגרת ללמידה; 5. הקניית כישורי בחירה עצמאית; 6. מתן הזדמנות להתנסות בתנועה מושכלת; 7. תיווך למידה בשלבים.

ניתוח המסמכים אפשר להבין את הקשר בין היסודות הפרקטיים לבין האמונות המקצועיות של הגננת, ומיקד מבט על הקוהרנטיות שבעבודת הגננת. הקוהרנטיות אפשרה לגננת להתגבר על הקושי לשנות ושימשה בעבודה כלי להשיג מטרות מוגדרות. למרות התמקדות המחקר בגן אחד – על קשייו הייחודיים – ובגננת אחת – על מאפייניה הייחודיים – מטרתו לעורר מחשבה על הצורך להכשיר גננות להוביל שינוי ועל כוחה של הקוהרנטיות בהוראה. תאריכים: יסודות פרקטיים, מיומנויות תומכות למידה, תנועה של הגוף, אמונות מקצועיות, קוהרנטיות

הקדמה

השעה הייתה 9:30. עמדתי מול שער הגן. לא שמעתי את הקולות הרמים הנשמעים בדרך כלל בקרבת גן ילדים. לרגע חשבתי שהילדים לא הגיעו... צלצלתי בפעמון וציפתי, עוזרת הגן, פתחה לי את השער. נכנסתי לחדר הגן ולא האמנתי למראה עיניי: 30 ילדים נראו שקועים במשחקיהם: קבוצת ילדים שחקה בתופסת, מתמרנת בין הילדים האחרים בלי לגעת בהם. ליהי התמקמה במרכז החדר על מתקן דוושות לאיזון דינמי והתקדמה באיטיות לאחור. בפנינת הקוביות בנים ובנות ניסו לבנות גשר משותף. ליאת ואסף ניסו לגלגל חישוקים תוך התאמה ביניהם, בפנינת הספרייה גלי אחזה בספר ודקלמה לשלוש חברותיה את "ציפור הנפש" תוך שהיא מחקה את תנוחת הישיבה של טל הגננת.

שאלתי את עצמי: זה הגן שספרו עליו שהוא כל כך קשה? שכל שנה מתחלפת בו גננת? שמרפאה בעיסוק מטפלת ב 15 ילדים המוגדרים כבעלי קשיים מוטוריים ואיחור התפתחותי? ילדים שהבחינו בי, קטעו את קו המחשבה שלי, ניגשו, חיבקו אותי לשלום והזמינו אותי בגאווה: "בואי תראי את הפעילות החדשה שבחרנו".

באותו רגע הבנתי, שעלינו לתעד ולהבין מה קורה כאן במהלך היוזמה, איך מתרחש השינוי לנגד עיננו. (יומן אלה, נובמבר 2005)

1 טל שריר, דוקטורנטית, אגף מו"פ ניסויים ויוזמות המנהל הפדגוגי משרד החינוך
ד"ר אלה שובל, המכללה לחינוך גופני ע"ש זינמן בוינגייט

מאמר זה הוא סיפורה של יוזמת שינוי בגן הילדים מנקודת מבטן של גננת יוזמת, ושל יועצת אקדמית שליוותה את תהליך השינוי. הצורך בשינוי עלה לאחר שהוראה פורמלית והכנה ישירה לבית הספר (Goldstein, 2007), שקדמו לתקופתה של הגננת טל בגן, לא אפשרו מהלכי למידה משמעותיים וההישגים בקריאה ובחשבון היו נמוכים. גם ניסיונה של טל לאפשר למידה באמצעות הגישה הפרוגרסיבית (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011) לא צלח. ניסיונות נוספים של נציגי מערכת החינוך להוסיף כוח עזר בגן, לאפשר הדרכת הורים (Volling et al., 2006), ולהפנות מספר רב של ילדים למסגרות למידה טיפוליות (Gersten & Dimino, 2006), לא שיפרו משמעותית את מהלכי הלמידה וההישגים בגן. היה ברור לכל המעורבים בגן שיש צורך בשינוי ולטל היה ברור שהיא זו שצריכה לחולל אותו מתוך היכרותה העמוקה עם הילדים.

תהליכי שינוי במוסדות חינוכיים יכולים להתבצע באמצעות מובילי מדיניות, באמצעות מנהלי מוסדות או באמצעות יוזמות אישיות של מורים (חן, 2006; Fullan, 2006). בסופו של דבר, כל אחד מסוגי שינוי אלה מחייב שינוי בתהליכי ההוראה של המורה. כאשר השינוי מובל מלמעלה למטה, כלומר מוכתב בידי מובילי מדיניות ומנהלים, המורים חייבים להתאים את עצמם לתהליכי שינוי שהם לא תמיד מזדהים איתם ולעתים אינם תואמים את כישוריהם (Stam et al., 2014). כאשר השינוי מובל מלמטה למעלה, כלומר בעקבות יוזמה אישית של מורה, מעורבות המורה מובטחת, אם כי בדרך לביצוע השינוי צפויים קשיים רבים (Tubin & Ofek-Regev, 2010) בפן האישי-רגשי, בפן המקצועי, ובפן הבין-אישי והפוליטי.

בפן האישי-רגשי עולים קשיים כמו הליכה למקום בלתי מוכר והיפרדות ממקום ידוע, הנוסך ביטחון בצדקת הדרך (Fullan, 2007); התמודדות עם תחושת הספק היום-יומית בשאלת נכונותה של הדרך (Tubin & Stam et al., 2014); התמודדות עם תחושת הבדידות בעת קבלת החלטות (Fullan, 2007); והתמדה בביצוע השינוי לאורך זמן רב (Lazzari, 2012; Stam et al., 2014). כל זה כאשר המורה עומדת מול ההורים החוששים אף הם מהשינוי, דואגים שתכנית הלימודים של ילדיהם אינה כשל אחרים ואינם יודעים להעריך האם השינוי הוא לטובת ילדיהם (Tubin & Ofek-Regev, 2010).

בפן המקצועי עולים קשיים ובהם הכרה בחומרת הבעיה והצורך במציאת דרכי התמודדות (Tubin & Ofek-Regev, 2010); הבנה של השינוי הנחוץ ויכולת ליישם הבנה זו במימוש מטרות ההוראה (Fullan, 2007; Marshall et al., 2012). בפן הבין-אישי ובפן הפוליטי עולים קשיים, ובהם עמידה מול ממלאי התפקידים כגון מפקחים מטעם משרד החינוך. למפקחים אין אפשרות להיכנס לפרטי ההתרחשויות במוסד חינוכי אחד בשל ריבוי המוסדות שעליהם הם אחראיים וריבוי תפקידיהם (Duffy, 2000), אך יש להם אחריות להתנהלות תקינה של המוסדות לפי תכנית הלימודים (Fullan, 2006; Stam et al., 2014) ולכן הם מעדיפים שמירה על הקיים ומתקשים לעודד חידושים ושינויים הבאים מהשדה. נוסף על כך, כאשר מדובר בגן ילדים, מורי בית הספר שאליו עוברים הילדים בתום לימודיהם בגן, רוצים לקבל את הילדים מוכנים ללימודי שפה ומתמטיקה ותובעים להתמקד בתחומים אלה כדי לאפשר להם לעמוד בתביעות של מערכת החינוך וההורים להישגים אקדמיים (Yan et al., 2005).

החלטה על שינוי, אם כך, תובעת מהגננת להתגבר על קשיים אלה ולבחור את הדרך שתאפשר לילדים להיתרם ממהלך השינוי שהיא מבקשת להוביל. במאמר זה מוצג סיפור השינוי שהגננת הובילה, בארבעה צעדים: בראשון, מובא בקצרה השינוי שהתרחש בגן כדי שבפני הקורא ייחשף אופיו ומהותו; בשני, מובאים מרכיבי האמונה המקצועית של הגננת שעמדו בבסיס השינוי; בשלישי מובאים הרכיבים הבודדים, היסודות המרכזיים שבאמצעותם יצרה הגננת את השינוי; ברביעי, מוצגת הקוהרנטיות – ההתאמה בין מרכיבי האמונה המקצועית והיסודות המרכזיים ובין היסודות המרכזיים לבין עצמם – שהיא כוח מניע בשינוי וכלי להתמודדות עם הקשיים הניצבים בפני הגננת. בפרק הדיון יוצגו מחשבות הנוגעות למשמעות התהליך שהוצג כאן להכשרת מורים מומחים, כאלה היכולים לחולל שינוי במערכת החינוך ולהובילו.

כולם מאותו הכפר. רוב הילדים לומדים בגן במשך שנתיים. בכל שנה כמחצית מהילדים הם "חדשים" (וזו להם שנתם הראשונה בגן) ומחציתם "ותיקים" (שזו להם שנתם השנייה בגן). בגן נמצאות גננת אחת ועוזרת גננת אחת. כמו רוב גני הילדים בישראל, גן אתגר נפרד מבית הספר ופועל כמוסד עצמאי שבו הגננת היא בעצם מנהלת גן ומשמשת גם אחראית פדגוגית וגם אחראית ארגון ואדמיניסטרציה.

הגן מוגדר גן רגיל למרות היחשבותו בעיני הפיקוח של משרד החינוך והאחראיים על החינוך במועצה האזורית, "גן קשה". כינוי זה ניתן לו מכיוון שלעתים קרובות נקראו האחראים לפתור בעיות של ילדים ושל הורים, ובכלל זה אלימות והתפרצויות זעם של ילדים, תלונות הורים על אווירה שאינה מאפשרת לימודים ומכיוון שילדי גן זה התקשו להשתלב בבית הספר האזורי.

אוכלוסיית ההורים הומוגנית ומורכבת רובה מבעלי עסקים זעירים, חסרי השכלה אקדמית שמצבם הכלכלי בינוני-טוב. ההורים נעדרים מהבית שעות רבות והילדים מבלים את זמנם הפנוי בתוך הבית, בליווי אחים גדולים או סבים וסבתות, וצופים שעות רבות בטלוויזיה. בספטמבר 2005, הכיר משרד החינוך בגן אתגר כ"גן ניסויי". גן ניסויי מפתח רעיון בעל מהות חינוכית חדשנית מתוך העשייה היום-יומית בגן ואמור ליצור מודל הוראה שאינו מצוי במערכת (אלנבוגן ועמיתים, 2011). כדי לאפשר זאת, קיבל הגן תמיכה ממשרד החינוך במשך ארבע שנים באמצעות הקצאת משאבים לארגון הסביבה החינוכית וקבלת ייעוץ אקדמי מאיש אקדמיה, כצוות חשיבה משותף לו ולגננת.

הגננת, טל, רכשה את השכלתה כגננת במוסד להכשרת מורים הדוגל בגישה הפרוגרסיבית. בשנים הראשונות של עבודתה כגננת לימדה בשכונות מבוססות והתאפשר לה ליישם ללא קשיים מיוחדים את דרכי ההוראה שלמדה במכללה. בשנה השישית לעבודתה כגננת, כשהגיעה לגן אתגר, הדהדו מסביבה הקולות על כך שהגן קשה ואף גננת לא החזיקה בו מעמד, אך היא, למרות האזהרות, בחרה להסכים לבקשת המפקחת לעבוד בו. בשנה השביעית לעבודתה בגן, פנתה לגן ניסויים ויזמות במשרד החינוך לשם קבלת הכרה כמוסד ניסויי שבמסגרתו הייתה זכאית לייעוץ אקדמי ולתקציבי פיתוח. במהלך הניסוי פותחו הפתרונות האינטואיטיביים שהעלתה במהלך שנות עבודתה בגן אתגר לכלל מודל מגובש (Shoval, Sharir & Shulruf, 2013). המאמר שלפנינו הוא מבחינתה הדרך להציג את המרכיבים שאפשרו לה לחולל שינוי בגן.

היועצת האקדמית, אלה, נענתה להצעת נציגת גן ניסויים ויוזמות במשרד החינוך למלא את תפקיד היועצת האקדמית בגן ניסויי, המדגיש את התנועה והפעילות הגופנית. כמראה במכללה לחינוך גופני וכחוקרת בתחום ההכשרה להוראה והפעילות הגופנית, אלה ראתה בכך הזדמנות לקשר עם השדה ולחקירתו. המפגש שלה עם הגננת טל היה ייחודי, מכיוון שהיא נפגשה עם גננת מנוסה המודעת לבחירותיה, הרוצה להבין את המהלכים הנוצרים בגן, ולבנות תאוריה המסבירה את הבחירות שעשתה בתור גננת ותוכל להמשיך ולפתח את התהליכים בגן לידי מודל שממנו גננות נוספות תוכלנה להתפתח. המאמר שלפנינו הוא בעבורה ניסיון לעקוב אחר תהליכי שינוי שגננת חוללה במהלך שנים בגן הילדים שבו היא מלמדת ולהבין מה יכולות גננות אחרות ללמוד מתהליכים אלה.

ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים החל רק כשנתיים לאחר סיום הניסוי, כדי להתרחק ככל האפשר מתחושת המעורבות העמוקה שהקשתה על מהלכי ההפרדה והשיפוט הנחוצים לצורך כתיבת המאמר. כדי להפחית את השפעת מעורבות היתר, ערכה כל אחת מאיתנו את מיון החומר ואת ניתוחו בנפרד, ורק לאחר מכן נפגשנו ושוחחנו על ההבדלים שהתגלו עד שהגענו להסכמה משותפת.

ביססנו את ניתוח הממצאים על ההכרה בחשיבות מחקר הפעולה למעקב אחר החדרת שינויים במערכת החינוך (Carr & Kemmis, 2004) ובדרכים המוצעות לעריכת מחקר פעולה (McNiff, 2013). ניתוח חומרי השדה – החומרים הכתובים והראיונות – נעשה תוך הקשבה למשמעותם ולהקשרם, והכללתם בתהליך אינדוקטיבי לקטגוריות התבסס על התהליך המוצע בידי שקדי (Shkedi, 2014).

בשלב הראשון, ארגנו את כל החומר שעמד לרשותנו כרונולוגית, ואז קראנו אותו כל אחת לחוד, וסימנו קטעים ומשפטים שנראו לנו חשובים. בהמשך שלב זה ערכנו שמונה פגישות כדי לנסות לחשוב ביחד על מטרת המאמר ועל אופני הניתוח של החומרים הכתובים. בשלב השני, חיפשנו, כל אחת לחוד, בכל החומרים שעמדו לרשותנו חומרים המצביעים על השינוי שהתרחש בגן. בשלב השלישי, חיפשנו, שוב כל אחת לחוד, בכל החומרים שמצאנו שהם מצביעים על שינוי, אחר היסודות המרכזיים שהובילו את השינוי. מלאכת הגדרת היסודות, שבוצעה בסופו של דבר ביחד, הייתה מורכבת בשל היותם משולבים זה בזה באופן קשה להפרדה. בסוף תהליך זה עמד לרשותנו כל מה שנאמר ונכתב על שבעת היסודות. בשלב הרביעי, תיארנו כל אחד מהיסודות, בחרנו שני ציטוטים שיאפשרו לקוראים לחוש באיזה אופן היסוד הזה נמצא בגן. בשלב חמישי, חזרנו שוב לכל החומרים שעמדו לרשותנו, בהתחלה כל אחת בנפרד, ואז חילצנו בשיתוף פעולה את מרכיבי ה"אני מאמין מקצועי" של טל, בדקנו כיצד הם משפיעים על בחירת היסודות ועל יישומם. בשלב זה זיהינו עד כמה היסודות שהוצגו הם קוהרנטיים, וניסינו להבין את משמעותה של הקוהרנטיות הזו להצלחת השינוי.

הממצאים

תיאור השינוי שהתרחש בגן

תיאור השינוי שהתרחש בגן אתגר כולל שני צירים. האחד, ציר השנים, מתייחס להבדל בין מצב הגן לפני שטל נכנסה ללמד בו, לבין הגן לאחר שלוש-עשרה שנים שבהן טל לימדה בגן (ראו בתרשים 1); האחר, ציר שנת לימודים, מתייחס להבדל בהישגי הילדים במהלך שנת לימודים אחת.

תיאור השינוי בציר השנים

תיאור השינוי בציר השנים נעשה בעזרת ציטטות מתוך הטקסטים שנותחו למחקר זה, המתארים את מצב הגן. תיאור מצב הגן לפני השינוי מתייחס לתקופה מספטמבר 1998 עד מרס 1999 – שנת כניסתה של טל הגנת לגן אתגר. תיאור מצב הגן לאחר השינוי מתייחס לשנים שבהם הצטרפה אלה היועצת, מספטמבר 2006 עד באוגוסט 2011 (ראו בתרשים 1). במשך השנים חלו שינויים ברמת האלימות של ילדי הגן, ברכישת מיומנויות תומכות למידה, במספר הילדים הנשארים שנה נוספת בגן ומופנים למסגרות למידה קטנות ובהישגים הלימודיים של ילדי הגן.

לפני השינוי, מצטיירת תמונה של גן ילדים שלא הייתה בו אפשרות לקדם את הילדים:

לפני שהתחילה שנת הלימודים סייעת הגן אמרה לי "רק שתדעי זה גן בו מתחלפת כל שנה גננת, רמת האלימות בו כל כך גבוהה שרוב שעות הלימודים בגן אני והגננת סיגל הקדשנו לשמירה שהמצב לא יתדרדר ולמניעת אלימות. אין לך מה לתת לילדים חופש בחירה של מרכזי למידה הילדים משוטטים ממרכז למרכז, מתעמתים זה עם זה, ולא מתעניינים בדבר". כשהתחילה שנת הלימודים הבנתי מה אמרה הסייעת. (טל, שיחה עם אלה, 15 באוגוסט 2006)

כשנכנסתי לעבודה בגן כולם ניסוי להניע אותי מכך. הגננת סיגל אמרה: "מי מכניס ראש בריא למיטה חולה? אין סיכוי להצליח בגן הזה", ההורים הציעו לי לא לעבוד בגן הזה כי אי אפשר להצליח בו ואנשי המועצה אמרו לי תעשי מה שאת יכולה אבל אל תצפי לניסים גדולים. (טל, שיחה עם אלה, 6 באוגוסט 2006)

ילדים אין מיומנויות תומכות למידה: הם לא מצליחים לבחור לעצמם מרכז למידה הם לא מצליחים להתמיד ולשתף פעולה במרכזי הלמידה אפילו לא במשחק הכדורגל האהוב עליהם. הניסיונות ללמד קריאה, כתיבה וחשבון בקבוצות קטנות, הניבו הישגים נמוכים מאד. אי שקט קבוע, והמרחק של חלק גדול מהילדים

מדרישות תכנית הלימודים נראים כבלתי ניתנים לגישור.
(דוח סיכום שנכתב על ידי טל הגננת והוגש לפיקוח באוגוסט 1999)

20 ילדים מתוך 27 ילדי הגן הופנו השנה ל"מכון להתפתחות הילד" לקבלת תמיכה ממרפאה בעיסוק ומקלינאית תקשורת. 40% מילדי החובה נשארו שנה שלישית בגן ולא עלו לבית הספר בגיל 6, 10% מהילדים הופנו עם תום הלימודים בגן למסגרות ייחודיות של חינוך מיוחד.
(דוח סיכום שנכתב בידי טל הגננת והוגש לפיקוח באוגוסט 1999)

המורים בבית הספר מבקשים לכלול בכיתתם כמה שפחות ילדים מגן אתגר לטענתם הם פוגעים באווירה וברמת הלימודים בכיתה ההורים מביעים חוסר אמון ומסרבים לשתף פעולה עם צוות הגן. המועצה האזורית הסכימה לפניית הגננת ופסיכולוגית הגן ושילבה עבודה של מרפאה בעיסוק וקלינאית תקשורת שכל אחת מהן הגיעה לגן, אחת לשבוע בקביעות.
(דוח סיכום שנכתב בידי טל הגננת והוגש לפיקוח באוגוסט 1999)

אחרי השינוי עולה מן הטקסטים התקדמות רבה בכל המישורים.
כמו שאת רואה אני נמצאת בגן כבר 8 שנים. לא רק שלא ברחתי, אלא שלמדתי והתפתחתי כאן. כיום המועצה רואה בגן, גן מדגים, ומביאה אליו אנשי חינוך ותלמידי מכללות להוראה ללמידה.
(טל, שיחה עם אלה, 6 באוגוסט 2006)

עברו רק ארבע חודשים מתחילת השנה. סימני האלימות נעלמו כמעט כליל. ככל שהימים עוברים הילדים מבינים יותר את עניין הבחירה ומרשים לעצמם לבחור פעילות משמעותית עבור עצמם ואפילו מצליחים להתמיד בה יותר מבעבר.
(אלה, בשיחה עם טל 10 בינואר 2008)

המרפאה בעיסוק מגיעה לגן פעמיים בשבוע לארבע שעות, שבהן היא מטפלת ב-11 ילדים מתוך 33. ילדי הגן מקבלים טיפול פרטני וקבוצתי בחדר מיוחד הכולל ציוד ייחודי התומך בטיפול. כל אחד מהילדים מגיע לגן אחרי הטיפול עם תכנית עבודה שבועית על פיה הוא פועל בגן ומדריך ילדים אחרים המתעניינים בה. ההורים מגיעים אחת לשלושה חודשים לקבל דיווח והדרכה מהגננת ומהמרפאה בעיסוק להמשך פעילות בבית. ההורים מגיעים אחת לשבוע לגן לשעת פעילות עם ילדם ולהשאלת משחקים מהגן לסוף השבוע למשחק בבית.
(דוח סיכום שהוגש לפיקוח בידי מוניקה, המרפאה בעיסוק וטל הגננת באוגוסט 2001)

בבית הספר, המורות שמקבלות ילדים מהגן מדווחות כבר כמה שנים על שיפור גדול בהתנהגות הילדים ובהישגיהם ביחס לשנים הקודמות. המנהלת מדווחת כי המורות מוכנות לשלב ילדים מגן זה בכיתתן.
(דוח סיכום שהוגש לפיקוח באוגוסט 2007)

בשנה האחרונה אני מרגישה כי היחס של מערכת הפיקוח האזורית והארצית אלי השתנה והוא מעורב. מצד אחד אני עדיין חווה הערכה רבה על השינוי שחוללתי בגן ועל תהליכי ההתערבות הייחודיים שפיתחתי בו, מצד שני הדרישות של המערכת ממני השתנו, אני חווה ביקורת על כך שהילדים בבית ספר עדיין מראים פערים בתחילת השנה אל מול הילדים עם ההישגים הכי גבוהים, אני חווה ביקורת על כך שמגיעים הרבה אנשים

ללמוד בגן על תהליכי השינוי. אני מרגישה שההערכה לה אני זוכה בביקורים מתפרשת בעיני בעלי הסמכות ככוח שלא אמור להיות בידי גננת.
(טל, שיחה עם אלה, 3 בינואר 2010)

מן הציטטות מצטיירת תמונה של גן ילדים שעבר ממצב של תפקוד לקוי לגן מדגים שבו הילדים רוכשים כלי למידה בשלבים, משפרים את יכולתם לפעול ביחד, מצטמצם מספר הילדים הזקוקים לתמיכה במסגרות טיפוליות ונסגר הפער בהישגים האקדמיים לקראת הלימודים בכיתה א'.

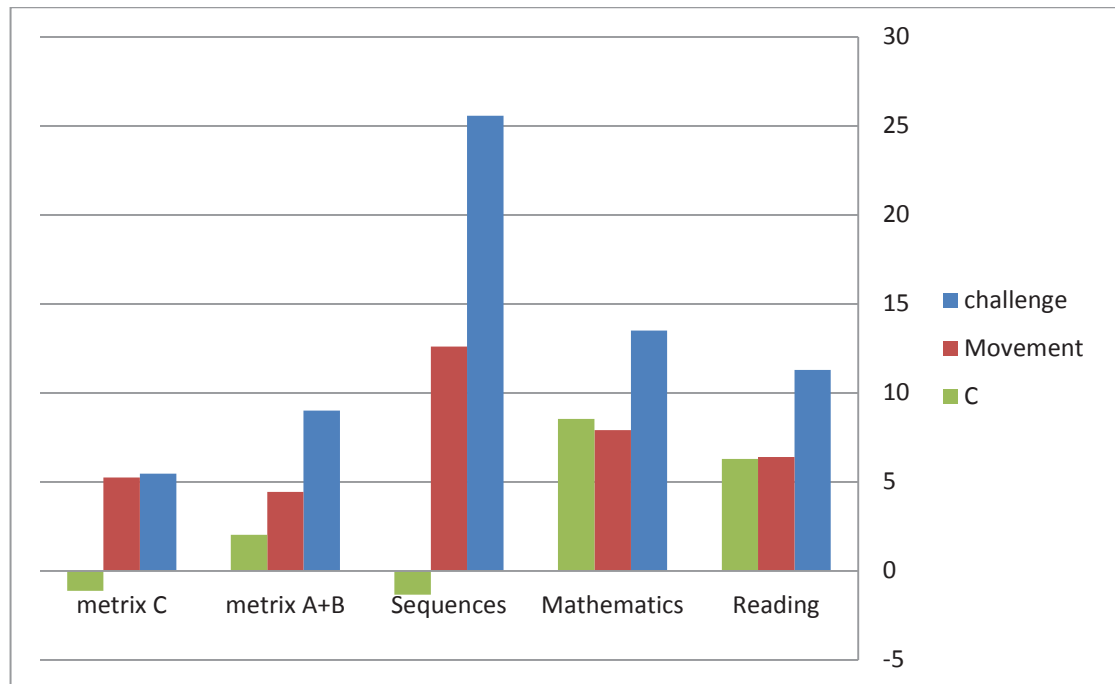
תיאור השינוי בציר של שנת לימודים אחת

תיאור השינוי בציר של שנת לימודים אחת עוסק בנתונים על הישגי הילדים שנבדקו בתחילת שנת לימודים (ספטמבר 2008) ובסופה (יוני 2009) תוך השוואה לגנים אחרים. במהלך שנה התרחשו תהליכי למידה רבים. חלקם באו לידי ביטוי באופן שבו השתנתה התנהגות הילדים, והגננת יכולה לצפות בהם מבחון בלי להפריע להתנהלות היום-יומית בגן, וחלקם נוגעים לידע ולכישורים קוגניטיביים שכדי לעקוב אחריהם, יש לערוך מבחני הישגים.
בשנת 2009, שנת הניסוי השלישית, ערכנו מעקב מובנה באמצעות טופס תצפית בתהליכי רכישת המיומנויות תומכות הלמידה של הילדים. הטופס כולל סעיפים להצגת רמת מיומנויות הילדים בתחילת השנה ובסוף השנה. להלן נתונים מתוך הטופס:

מנתונים שנאספו על הילדים לאורך שנת הלימודים בעזרת דף תצפית שנבנה במיוחד למעקב אחרי תכנית ההתערבות, עולה כי בתחילת השנה לילדים אין כישורים שיאפשרו להתמודד עם תסכול: הם לא פנויים לשיחה על קשיים העולים במהלך פעילות הם מתקשים ולהציע ולבחור פתרונות לקשיים העולים לנתחם, למצוא פתרון וליישמו עד להצלחה במשימה. כמו כן הם חסרים תחושת מסוגלות: הם מתקשים להתמיד במשימה עד לסופה מתקשים לראות ביכולת מיומנות נרכשת ומתקשים להציב לעצמם אתגר ולהשיגו. על סקלת ציונים בין 1-5 קיבלו 22 ילדים את הציונים הנמוכים ביותר 1-2. עוד עולה כי הילדים אינם מסוגלים להתמיד בפעילות קבוצתית, מעורבים במריבות ומתקשים לשמור על כללי הגן. בסקלת הציונים בין 1-5, 21 ילדים קיבלו את הציונים הנמוכים ביותר 1-2. מתצפיות מובנות בהתנהגות הילדים בסוף השנה עולה כי 24 ילדים מתוך 28 מסוגלים להציב לעצמם מטרות למידה כמו לבחור לשחק במשחק שלא מוכר להם; לבחור להתמודד עם משימה לימודית הדורשת מהם מאמץ מחשבתי; להציב לעצמם אתגר למידה ולהתמודד עם הקשיים העולים תוך כדי ניסיון ההתמודדות על סקלת ציונים בין 1-5, 24 ילדים קיבלו את הציון 4-5. עוד עולה מהתצפיות כי 23 ילדים מתוך 28 מסוגלים להתמיד בפעילות קבוצתית; אינם מעורבים במריבות; מצליחים לשמור על כללי הגן; יודעים להושיט עזרה לעמיתים ולהוקיר תודה על עזרה המושטת להם. על סקלת ציונים בין 1-5, 23 ילדים קיבלו את הציון 4-5.
(דוח סיכום על תצפיות מובנות בסוף שנת הלימודים 2009)

בשנת הלימודים 2009 נערך מחקר שכלל שלוש קבוצות ילדי גן, שהילדים שבהן מגיעים לבית ספר משותף. עורכי המחקר עקבו אחר ההישגים הלימודיים של הילדים בכמה תחומים: חשבון, קריאה, הבנת רצף, ואינטליגנציה לא-מילולית. קבוצת challenge היא ילדי גן אתגר המתואר במאמר זה; קבוצת Movement היא קבוצה שמאפייניה דומים לגן אתגר, והייתה בה תוספת של הזדמנויות תנועה בלי התערבות של הגננת. קבוצת הביקורת C הופעלה לפי תכנית הלימודים של משרד החינוך, כפי שנקבע בידי הפיקוח. מנתוני המחקר (ראו בתרשים 2) אפשר לראות שהשיפור בהישגים אקדמיים בגן אתגר גבוהים יותר ובפערים משמעותיים מהשיפור בהישגים אקדמיים בגנים האחרים.

תרשים 2: שיפור בהישגים אקדמיים במהלך שנת הלימודים



הנתונים הכמותיים שהובאו לעיל, מצביעים על כך שהשינוי בגן אתגר לא היה ממוקד רק בשינויים התהליכיים, אלא גם בהתקדמות משמעותית מבחינת ההישגים האקדמיים.

האמונות המקצועיות העומדות בבסיס השינוי בגן הילדים

האמונות המקצועיות הן הנחות היסוד, הדעות הקדומות, העמדות, והתפיסות העומדות בבסיס השיקולים, ההחלטות והפעולות של איש המקצוע (Shoval et al., 2011). ישנן אמונות המובילות לשימור הקיים ולעומתן יש אמונות אחרות המאפשרות שינוי (Thomson & Gregory, 2013). חשוב לזהות אמונות אלו כאשר מבקשים להבין את ההתנהגות של הגננת ואת יחסיה עם כל הסובבים אותה: הילדים, הוריהם, עמיתים לעבודה, ובעלי הסמכות. במהלך המפגשים וניתוח השיחות חוזרות ומופיעות חמש אמונות מקצועיות שאפשר לזהות: בטקסטים של השיחות המתארות התחרשויות וסיפורי מקרים בגן, בתכנית ההוראה, ובסיכומי הדיונים. בחרנו להציג אותן כאן בניסוח המקורי הקולע ביותר מתוך החומרים שעמדו לרשותנו:

אמונה 1. אני מאמינה בילדים וסומכת עליהם. כל ילד יכול להצליח בכוחות עצמו ולהניע תהליכי למידה באופן עצמאי.

(טל, שיחה עם אלה, 1 באוגוסט 2007)

אמונה 2. עליי לתת מענה למאפייני כל ילד ולצרכיו הייחודיים. אין לבלבל בין מענה לצרכים כמו מתן הזדמנות לילדים לחקר ולמידה עצמאית לבין מענה לחשקים כמו להסכים ולאפשר לילדים לא לשתף עמיתים במשחק, זה פוגע בתהליך החינוכי הכולל בגן ובתהליכי הלמידה האישיים של הילדים.

(טל, שיחה עם אלה 7 באוגוסט 2007)

אמונה 3. יש לתת לכל ילד חכה – מיומנויות תומכות למידה – כדי שיוכל להיות עצמאי ולדוג בכל מקום ובכל שעה ולא לתת לו דג – ידע זה או אחר – ההופך אותו לתלוי בסמכות מחלקת הדגים, קרי הגננת. (טל, שיחה עם אלה 20 באוגוסט 2007)

אמונה 4. למידה השוללת מילדי הגן את ההזדמנות להשתמש בתפיסה הקינסטטית באמצעות התנסויות בתנועה של הגוף משולה למצב שבו מכסים את עיני הילדים ומבקשים מהם ללמוד. (טל, שיחה עם אלה, 3 בינואר 2010)

אמונה 5. אני מאמינה שחופש מוחלט לא מייצר אווירת למידה. אווירת למידה נוצרת על בסיס מסגרת שיש בה כללים ברורים, הנותנת לילדים תחושת ביטחון ומאפשרת מרחב בחירה מתאים ונטילת אחריות למימוש הבחירה. (טל, שיחה עם אלה, 3 בינואר 2010)

בהמשך המאמר נציין את הופעת האמונות בתוך הציטטות הנוגעות ליסודות הפרקטיים, ולאחר מכן נציג אותן כיסודות המאפשרים את הקוהרנטיות, שהיא-היא מסבירת השינוי שהתחולל בגן.

היסודות הפרקטיים שאפשרו את השינוי בגן הילדים

היסודות הפרקטיים הם הדרכים, הטכניקות והפעולות שהגננת בוחרת לחזור ולפעול על פיהם כדי להוביל שינוי בגן הילדים. ניתוח הטקסטים שעמדו לרשותנו, מתוך כוונה לזהות את היסודות הפרקטיים של הגננת, העלה שבעה יסודות; שניים מהם נוגעים להתנהלות אישית קבועה וחוזרת של הגננת, ומתמקדים בפעולות שהיא בחרה. חמשת האחרים נוגעים לתהליכים דידקטיים קבועים וחוזרים, שהיא מובילה בגן בעבור הילדים. בפרק זה נציג כל אחד משבעת היסודות הפרקטיים בנפרד בעזרת הסבר היסוד ואמצעות ציטוטים מתוך הטקסטים שעמדו לרשותנו, בכוונה להדגים את אופן היישום ותיאור הדרכים הפרקטיות להשגת כל אחד מהיסודות.

יסוד 1: נטילת אחריות אישית מתוך אכפתיות

יסוד זה הוא הבסיס שעליו בנוי תהליך השינוי. נטילת אחריות אישית שונה מתפיסת האחריות ששל פיה הגננת אחראית כלפי המערכת ומחויבת להוביל את הילדים לעמוד בסטנדרטים שהמערכת קבעה (Reeves, 2004). נטילת אחריות אישית פירושה בראש ובראשונה אכפתיות ותחושת מחויבות לתהליכים שהילדים עוברים: "אני מתכננת את הסביבה בגן כך שלילדים תהיה אפשרות לחולל שינוי בעבור עצמם" (טל, 15 באוקטובר 2008) וגם "אני מעריכה לאן כל ילד יכול להגיע ולא אהיה שקטה עד שאוביל אותו לשם" (טל, 3 בינואר 2010). ההבדל בין הגישות היא שהאחריות היא היא עמידה בדרישות וחובות המערכת גם כשאלו לא מתאימות לילדים שהרקע שלהם לא מאפשר להם להגיע להישגים הנדרשים (Ingram et al., 2004; Linn, 2003). בנטילת אחריות אישית הגננת לוקחת על עצמה לגשר בין צורכי הילד לבין דרישות המערכת. להלן ציטוטים המדגימים את נטילת האחריות האישית של טל:

גננות רבות מתכננות איך ללמד נושא בגן ואני מתכננת איך ליישם את תחושת האחריות שאני חשה כלפי הילדים ולהשיג מטרות ברמת הילדים. למשל: חיפשתי דרכים לקדם את יכולת ההתמדה של ניר בגן. האמנתי שהוא מסוגל להתמיד, [אמונה 1] אבל הוא עבר מפעילות לפעילות, לא הצליח לשהות בשום משימה עד לסופה ולא התקדם בלמידה. במקום להסתפק בהפנייתו לטיפול בהוראה מתקנת, תכננתי בהוראה שלי דרכים לתמוך בו בשגרת הגן. אירגנתי עבורו סביבה ובה אתגרים לבחירתו המתאימים לו ובתוכם אתגרי תנועה רבים [אמונות 4 ו-5], אחר כך עזרתי לו לבחור משחק ולהתמיד בו גם כשעלו קשיים והוא לא האמין שיצליח

לשחק בלי שאשב לידו [אמונה 2]. כשראייתי שהצליח לשחק באופן עצמאי לאורך זמן הגברתי בהדרגה את האתגר במשחק תוך כדי שמירה על תחושת ההצלחה שלו [אמונה 3].
 (טל הגננת, שיחה עם אלה, 14 באוגוסט 2007)

שמתי לב לשלבים שבהם פעלת. קודם כל בחרת מראש ללמד את הילדים לשתף פעולה ביניהם בלי שיזדקקו לעזרתך כדי שתהיה אווירה לימודית בגן וגם הגדרת שלבים שיתאימו לילדים [אמונה 2], כמו שמירה על כללי התנהגות מוסכמים [אמונה 5] המהווה בסיס לשיתוף פעולה, ואחר כך, התמדה בפעילות קבוצתית המאפשרת לתהליכים חברתיים להתרחש. ואז, בזמן שכל הילדים פעלו בסביבה שהזמינה אותם לשתף פעולה בתנועה [אמונה 4], עקבת בדף התצפית שקבעת לעצמך ואיתרת את אמיר שהיה נסער, הסתובב חסר שקט, ולא הצליח להתחבר לאחרים. הזמנת אותו לשוחח איתך והקשבת לו בנחת כאילו שרק הוא נמצא בגן. מעניין באיזו מהירות הוא סמך עלייך והתמסר לשיחה [אמונה 1], ואז דיברתם על הדרכים שיאפשרו לו להשתתף במשחק של בניית מסלול מכשולים עם האחרים שהיו שקועים בבניית המסלול. הוא ניגש, הרים קובייה ושאל את הילדים, תוך שהוא מפנה את מבטו אלייך, אפשר? הנהנת בראשך וגם הילדים עשו כך. אחרי כמה דקות, כשאת כבר היית שקועה בתצפית בקבוצה אחרת, והילדים כבר החלו לפעול על מסלול המכשולים שבנו, הוא דחף שני ילדים בזמן הפעילות והקים עליו את כל הקבוצה, שזרקה אותו מהמשחק. חזרת אל הקבוצה, אספת אותה ושוב הקשבת לכעס של הילדים ולתסכול של אמיר [אמונה 1], שהודה שהוא מאוד רוצה להישאר במשחק והכול חזר שם לשגרה. בסוף היום שוב ראיתי אותך משוחחות עם אמיר, מנסה לחשוב איתו ביחד איך יוכל לשהות במשחק לכל אורכו בלי התערבותך [אמונה 3].

(אלה היועצת, שיחה עם טל, 20 באוגוסט 2010)

נטילת האחרייות מתוך האכפתיות הוא מצב מנטלי של הגננת. זוהי תחושה של מסוגלות שביכולתה לקדם את הילדים גם את אלו המציבים בפניה אתגר קשה להשגה (Meyer & Turner, 2002). נטילת אחרייות זו מתממשת בעזרת דרכי הוראה שהגננת בוחרת בהן כדי לממש את תחושת האכפתיות שלה. אפשר למצוא דרכים אלו בתוך הציטוטים ובמקביל גם בספרות המקצועית העוסקת באכפתיות ובנטילת אחרייות: תכנון הוראה על בסיס מטרות (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011); פיתוח כלים להערכה של התקדמות הילדים ולבדיקה עצמית של פעולותיה (Pol et al., 2011); בניית סביבה פיזית וחברתית המאפשרת להשיג את מטרות ההוראה שתוכננו (Fuligni, et al., 2012); תיווך שאף הוא ממוקד במטרות ההוראה (Pol et al., 2011) וניהול מעקב קבוע אחר התקדמות של כל אחד מהילדים כדי לבצע את ההערכה בפועל (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011).

יסוד 2: שליטה עצמית והתמודדות רציונלית של הגננת מול הקשיים המתעוררים בגן

יסוד זה הוא בסיס הכוח המאפשר לטל להחזיק מעמד במשך זמן רב. בשיחות ובראיונות עלו ביטויים רבים של עומס רגשי מול קשיים: "לא יכולתי להירדם", "מצאתי את עצמי מוטרדת ללא הפסקה במחשבות על הגן ועל האחרייות הרבה המוטלת עליי", "שאלתי את עצמי איך אני מתמודדת עם כל הלחץ הזה". הבחירה של טל היא לפעול מתוך שליטה עצמית, התמודדות רציונלית והפעלת חשיבה בונה. בחירה זו באה לידי ביטוי בהפעלת שיקול דעת, ניתוח מצבים ובחירה מבוקרת של תגובות (Evers et al., 2005). התמודדות כזו מאופיינת בכך שאין בה ספונטניות ואקראיות, היא תובעת עקיבות ולכן היא איטית. או בשפתה של טל: "אין כיבוי שריפות רק טיפולי שורש". להלן ציטוטים המדגימים את הדרך שבה טל שולטת בעצמה ומתמודדת באופן רציונלי.

עמידה בעומס מול קשיים המתעוררים בגן:

בחצי שנה הראשונה של שנת העבודה הראשונה שלי בכיתי כל הזמן. שאלתי את עצמי מה אני עושה שהוא לא בסדר? תאמיני לי, זה לא ממש נעים להרגיש כך. הילדים היו ניגשים לפינת בובות ומיד רבים, ניגשים למשחק זיכרון ואחרי דקה מתייאשים. הכל בכוח ובהתעלמות מאחרים. ברגע מסוים הבנתי שדרך הלמידה של הילדים שונה ממה שהכרתי. דאגתי לילדים ולעיתים [אמונה 2], לכן ראיתי חשיבות בניסיון ל"פצח את מנגנון הלמידה" [אמונות 3 ו-5]. הכוח לעצור, לצפות ולהקשיב – לנסות להבין מדוע הם לא מצליחים לתקשר וללמוד נובע מהדאגה [אמונה 1].
(טל, שיחה עם אלה, 15 באוקטובר 2008)

שליטה עצמית מול קושי של ילד:

אני יודעת מניסיוני שברגע שהתרגזתי על ילד הפכתי את השיחה לוויוכוח ולהתנצחות. חשוב לי לדבר עם הילדים בכנות וביושר ולא להשתמש בסמכות שלי באופן לא-הולם [אמונות 1, 3 ו-5]. למשל, כשהושבתי את יובל בצד, הוא הפך לליצן מאחורי גבי ולא אפשר לי לנהל מפגש. חיפשתי דרך שתעזור לי להתנהל ברוגע אך בנחישות. אמרתי לו מותר לך לבחור לא להיות איתנו, אני סומכת עליך שתתגבר ותבחר לחזור למפגש ולשמור עלינו. היה לי מאוד קשה לערוך הפרדה בין הקושי שלו לשלי, לא להיגרר אחרי ההתגרות שלו בי ולחכות בסבלנות שיפסיק, מטבעי אני אדם המחפש פתרונות יעילים ומהירים, אבל רציתי למצוא דרך אחרת, לטפל בבעיה כך שלא תחזור על עצמה.
(טל, שיחה עם אלה, 1 באוגוסט 2007)

עמידה מול ביקורת של בעל סמכות:

המפקחת נכנסה ושאלה: "למה הציוד לתנועה נמצא בתוך הגן ולא במקומו בחצר? זה מפריע ללמידה. למה הם משחקים על הרצפה ולא ליד שולחן?" במקום להיעלב, הזמנתי אותה להצטרף אליי ולעקוב אחר ילדים, לראות כיצד הם שומרים על הכללים שהצבתי [אמונה 5], יודעים למנות את מקומם בתור במהלך הפעילות התנועתית, דבר המלמד על הבנת מספר סודר וכיצד הם פועלים בשיתוף עם עמיתים [אמונה 1]. סיפרתי לה שאני מאפשרת לשחק על הרצפה לאחר שלמדתי בספרות מקצועית כי זה עדיף ליציבתם, מאפשר להם להישען על הזרועות ומאפשר להם להחליף מנחים. ליד השולחן זה לא קורה [אמונה 3 ו-4].
(טל, שיחה עם אלה, 3 בינואר 2010)

טל הגנת בוחרת להתמודד בשיקול דעת מול גורמי העומס: בזיהוי הבעיה, בחיפוש אחר אפשרויות לפתרון ובבחירת פתרון מתאים. לצורך כך פיתחה דרכי הוראה המאפשרות לה להתמודד עם העומס הרגשי בדרכים רציונליות. אפשר למצוא הדים לדרכים אלו בתוך הציטוטים שלמעלה ובמקביל גם בספרות המקצועית העוסקת בהתמודדות רציונלית מתוך חשיבה בונה. הדרך הראשונה היא הקשבה לכל הפונים אליה – תוך צבירת ידע על צורכי הפונים – יצירת אמון, קבלה והבנה ויצירת אווירה לא-שיפוטית (Howes & Ritchie, 2002). יתר על כן, ההקשבה דוחה את זמן התגובה ומאפשרת להגיב לאחר עיבוד התשובה (Parish, 2013).

למרות ההזדהות של טל עם קשיי הילדים היא מנטרלת את נסיונותיהם להשתמש בקשייהם כדי לנהל דפוסי תקשורת של הטלת אשמה והפחדה. דוגמה לסוג זה של תקשורת נמצאת בדוגמה השנייה, שבה יובל מנסה להפריע למפגש. טל עושה זאת תוך שמירה על שליטה עצמית והצעת דפוסי תקשורת חילופיים. דפוסים אלו כוללים את קבלת הכעס והתסכול כלגיטימיים, ומענה סבלני אך נחרץ התובע שמירה על המסגרת (Zhang & Sternberg, 2002). דפוסי התקשורת שהגנת מובילה מאפשרים לה לפעול ולנהל את הגן מתוך עמדה יוזמת ואובייקטיבית ולא מתוך עמדה מגיבה ונגררת

(Sternberg & Zhang, 2005). נוסף על כך, היא מאפשרת מרווח זמן להפעלת שיקולי דעת ומאפשרת לגנות להיות פנויה לילדים ולהיענות לצורכיהם (Cook-Sather, 2002).
דרך נוספת היא רכישת ידע מקצועי תאורטי, תוך חיפוש פתרונות לבעיות ספציפיות המתעוררות בגן. ידע זה מאפשר לגנות להפעיל תהליכי בקרה על ההחלטות שבבסיסן הן החלטות אינטואיטיביות (Zhang & Sternberg, 2002). יתר על כן, הוא נותן לה תחושת התמצאות בנעשה ותחושת מסוגלות המאפשרות לה לעמוד על שלה (Bandura, 1993; Bondy et al., 2007).

יסוד 3: הובלת הילדים לרכישת מיומנויות תומכות למידה עצמאית

יסוד זה כולל שתי מיומנויות: הכוונה עצמית ושיתוף פעולה. הכוונה עצמית בלמידה היא מיומנות שבה הפרט עצמאי בחשיבתו, מודע למהלכי הלמידה שעליו לבצע ומממש אותם (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2000). שיתוף פעולה בלמידה היא מיומנות הכוללת שני ילדים או יותר, הפועלים ופותרים בעיות ביחד, תומכים זה בזה ולומדים זה מזה כדי להעשיר את למידתם (Walker et al., 2011). למיומנויות תומכות למידה כמו הכוונה עצמית ושיתוף פעולה, ישנה השפעה רבה על הצלחה במסגרות החינוכיות ועל ההישגים הלימודיים (McClelland et al., 2006). ילדים החסרים כישורים אלה מתקשים לממש את פוטנציאל הלמידה שלהם (Solomon et al., 2000), מכיוון שמיומנויות אלו עומדות ביסודה של כל למידה עצמאית (McClelland et al., 2006).
היכולת להקנות לילדים אפשרות ללמוד בעצמם, אמורה להיות אחת השאיפות המרכזיות בכל מערכת חינוך, מכיוון שהיא משחררת מהתלות במסגרות נתונות ומוכתבות, והיא מאפשרת למידה במשך כל החיים (Scott-Little et al., 2006). להלן ציטוטים המדגימים את הדרך שבה טל מובילה את הילדים לשליטה ביכולת הכוונה עצמית ויכולת לשתף פעולה.

יריב ישב וראה את גיא משחק במשחק תצרף תלת-ממדי הקרוי קטמינו שיש בו אפשרות להעלות דרגות קושי בשלבים. הוא ניסה, ללא סבלנות רבה, להשלים את דרגת ההתחלה ולא הצליח. הוא ניגש אלי בבכי ואמר: "אני לא מצליח לשחק כי אני לא יודע איך לסדר את החלקים. זה לא נכנס לי למקום כמו שרציתי". עניתי לו: "אני רואה שקשה לך. זה בסדר לא לדעת. כשלוומדים, לא צריך לדעת, רק לנסות, לא צריך אפילו להצליח. אני יכולה לשחק איתך אם אתה רוצה [אמונה 2]. תוך כדי דיבור הבחנתי שיריב לא פנוי לשיחה איתי. אמרתי לו: אני רואה שקשה לך, אם אתה רוצה לדבר איתי – אני כאן. אני סומכת עליך שלמרות הקושי תתגבר [אמונות 1 ו-3]. אם אתה רוצה, אתה יכול לבחור משחק אחר ולשחק איתי. יריב לא היה פנוי והתיישב על הספה בספרייה, לקח ספר והתחיל לעלעל בו. הנחתי לו. למחרת הגעתי לגן עם משחק חדש שחשבתי שהוא יכול להצליח בו. ניגשתי ליריב והצעתי לו לשחק בו, במשחק זה צפרדע צריכה לתפוס זבובים שקולעים אליה. הזמנתי את אחד מחבריו הטובים להצטרף כדי שיתנסה בלמידה עם ילדים. יריב הסכים להשתתף במשחק, נהנה ואפילו הסכים למנות כמה זבובים קלע [אמונה 3]. כך, כל בוקר חיפשתי משחק קל בעבורו ותמיד עם אחד מחבריו. אחרי חודש ראיתי שהוא לוקח גם משחקים ברמת קושי גבוהה יותר. יום אחד הוא העז ולקח את הקטמינו. הוא ניגש ואמר לי: "אני אנסה להגיע לשלבים שעוד לא הגעתי אליהם. אני אנסה אולי גם להפוך את החלקים. ראיתי שגיא עושה כך. אני אבקש ממנו עזרה אם צריך" [אמונה 3].
(טל, שיחה עם אלה, 10 במרס 2008)

צפיתי הבוקר בילדים המשחקים בחצר. קבוצה של חמישה בנים בחרה לשחק בכדורגל מול שער אחד. בכל פעם שילד קיבל כדור, כל ארבעת האחרים התנפלו עליו, גם בגופם וגם בקללות. למרות שהמשחק התנהל ללא תכלית ובאלימות, הילדים לא הפסיקו אותו. ילדים שצפו במשחק בתקווה להצטרף, הזעיקו את טל: "תראי, הם לא משתפים פעולה בכלל". טל הגיע למקום, עצרה את המשחק והזמינה גם את הצופים לשיחה

[אמונה 1]. השאלה הראשונה שטל שאלה הייתה: "על אלו כללים הסכמנו לשמור כדי לשחק?" והילדים חזרו ודקלמו את הכללים. השאלה השנייה הייתה: "מה אתם מתכוונים ללמוד מהמשחק הזה?" [אמונות 1-2] ל"הכניס גולים לשער" ענה מור והאחרים הנהנו בראשיהם. "מה צריך לעשות כדי ללמוד לקלוע לשער?" [אמונה 3] שאלה טל. "לעמוד בתור וכל אחד בתורו בועט" אמר איתי. "למסור אחד לשני והאחרון בועט", הציע עומרי "לשים שופט שירשום מי בעט ויגיד מי עדיין לא בעט וזה תורו", הציע יונתן. "רעיונות מצוינים אמרה טל, "גם בניתם מסגרת ללמידה, גם תתקדמו בבעיטות וגם בשיתוף פעולה" [אמונות 1, 2, ו-5]. (אלה, יומן עבודה, 12 באוקטובר 2007)

טל הובילה את הילדים לרכישת שתי מיומנויות תומכות למידה: הכוונה עצמאית בלמידה ושיתוף פעולה. בספרות המקצועית נכתב שרוב הילדים מתקשים לרכוש מיומנויות מורכבות כאלו ללא תהליך למידה הדרגתי ומתוכנן מצד הגננת (Boekaerts, 1999; Bodrova & Leong, 2007). כדי שתתרחש הכוונה עצמאית ושיתוף פעולה, טל מקנה להם מיומנויות שאפשר למוצאן בתוך הציטוטים ובספרות המקצועית העוסקת בנושאים אלה. לגבי הכוונה עצמאית היא מלמדת אותם להציב מטרה, להתנסות, לתכנן דרכים להשגת המטרה הנבחרת, לנתח קשיים שעולים, להעלות אפשרויות לפתרון, לבחור פתרון לביצוע וליטול אחריות על ההתנסות בפתרון העצמאי, עד השגת המטרה (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

במהלך הקניית מיומנויות שיתוף פעולה, היא מלמדת אותם לשמור על כללי התנהגות מוסכמים (Malone & Tietjens, 2000), להתמיד במהלכי למידה שיתופית עד שהם מגיעים לסיזום (Goudas & Magotsiou, 2009), להימנע ממריבות תוך איתור דרכים לפתרון חילוקי דעות, ולהכיר בתרומה של שיתוף הפעולה ללמידה (Tarim, 2009)

יסוד 4: יצירת מסגרת ללמידה

המסגרת היא קביעת כללי התנהגות ונורמות המגדירים את מרחב הבחירה. מרחב הבחירה – להבדיל מחופש בחירה – קובע מה הם הגבולות שבהם כל ילדי הגן יכולים לפעול, תוך דאגה לעמידתם ותוך כיבוד רצונם ותוך שמירה על הסביבה הפיזית המשותפת לכול (Ponitz et al., 2009). יסוד זה הוא המעטפת המאפשרת לרכוש מיומנויות תומכות למידה. ללא מסגרת שבה יוגדרו מטרות הלמידה וגבולות מרחב הבחירה, אי-אפשר לנהל גן שבו ניתנת לילדים הזדמנות לבחור ולהוביל מהלכי למידה בעצמם (Logue, 2007).
להלן ציטוטים המדגימים את האופן שבו טל יוצרת מסגרת ללמידה:

הדר נוטה לריב עם ילדים במשחק. למרות זאת אפשרתי לה לבחור את המשחק שאליו תצטרף. רציתי שתחוש את האמונה שלי ביכולותיה [אמונה 1]. הזכרתי להדר את כללי ההצטרפות: עליה לדאוג לקבוצה שאליה הצטרפה ולא לפגוע בחבריה; אם לא, יהיה עליה לצאת מהמשחק [אמונה 5]. הדר יודעת שמותר לה לחזור למשחק כשהיא מעריכה שביכולתה לשמור על הכללים. פעמיים הוצאתי אותה מהמשחק ואפשרתי לה לחזור. בפעם השלישית, כשהתחיל שוב ריב, הדר שלחה לעברי מבט עצרה לרגע ואז הסתובבה ניגשה לאחד הילדים והציעה לו להיות השוער בכניסה לחנות. החברים הסכימו והיא נשארה במשחק, היא הצליחה למצוא פתרון למריבה [אמונות 2-3].
(טל, שיחה עם אלה, 14 באוגוסט 2007)

בביקור הגננות שהיה היום שאלה אותי אחת הגננות: איך טל מעזה להכניס כדורים לגן למשחק חופשי, איך המצב לא יוצא משליטה? היתממתי ושאלתי אותה: "למה שיצא משליטה? הרי הילדים אוהבים לשחק בכדור, שקועים במשחק ומשחקים בו לאורך זמן רב, אז מה הבעיה?" "בגן שלי", אמרה הגננת, "אם אני מוציאה כדור ללא השגחה צמודה שלי ושל עוזרת הגן, הכדור הופך להיות כלי נשק שכולם זורקים על כולם".

הצעתיה לה לשים לב לכללי המסגרת, לכך שבתוך הכללים מתאפשר לילדים להחליט מתי הם חוזרים לפעילות וציינתי בפניה שהכללים האלו נשמרים בקפדנות ללא פשרות.
(אלה, יומן עבודה, 1 באוקטובר 2007)

טל יצרה מסגרת לימודית באמצעות שלושה כללים שאפשר למצוא בתוך הציטוטים ובמקביל גם בספרות המקצועית העוסקת ביצירת מסגרת לימודית בגן הילדים. שלושת הכללים המפורשים לשמירה על המסגרת במהלך יום הלימודים בגן הם:

- כל ילד יכול לבחור ציוד, פעילות וקבוצה למשחק;
- ילד שפוגע בציוד בפעילות או בקבוצה שבחר, יוצא מהפעילות;
- ילד שיצא, יכול לחזור לפעילות אם הוא בוחר לא לפגוע בעצמו, באחרים ובציוד, ועומד בהחלטתו.

כללים אלה מספיקים בתנאי ששלושתם נשמרים בעת ובעונה אחת ובקפדנות רבה. הכלל הראשון מאפשר לילדים לפעול על פי תחומי העניין האישיים שלהם ובכך נשמרת המוטיבציה להתמיד בפעילות (Whitebread et al., 2005). הכלל השני, קובע מערכת ערכים ברורה שבה כל פגיעה באחר או בסביבה אינה מתקבלת (Phillips et al., 2009). הכלל השלישי, מוביל לנטילת אחריות על הבחירה לחזור לפעילות (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011).

יסוד 5: הקניית כישורי בחירה עצמאית

ההזדמנות של הילדים לבחור פעילות לפי ראות עיניהם הוא מהלך למידה מרכזי בגן ילדים הפועל בגישה הקונסטרוקטיביסטית שבתוכה פועלת טל. לפי גישה זו, ילד לומד ומבנה את ידיעותיו ואת כישוריו במהלך התנסות עצמאית (Bodrova & Leong, 2007). הבחירה מחנכת לעצמאות ומאפשרת למידה משמעותית (Vitiello et al., 2012), כאשר הגננת תומכת במהלכי הבחירה ובמהלכי הלמידה ומלווה אותם, מתקיימת למידה משמעותית (Goldstein, 2007). עם זאת, בחירה התורמת ללמידה אינה מתרחשת מאליה, על הילדים לרכוש כלים שיסייעו להם לדעת כיצד לבחור, מתי לבחור וכמה לבחור (Bodrova, 2008). להלן ציטוטים המדגימים את התהליך שבו טל לימדה את הילדים לבחור.

אפשרתי לניב לבחור קבוצה משחקת [אמונה 1]. ניב בחר להצטרף לקבוצה, אך עד-מהרה הפריע למהלך התקין של המשחק. התפקיד שלי הוא ללמד אותו את השלכות הבחירה [אמונה 3]. אמרתי לניב: "אתה מאוד רוצה את הכדור ובחרת לחטוף אותו מיובל. מה עוד יכולת לעשות?" ניב אמר: "יכולתי לקרוא לך או לקחת כדור אחר". שאלתי את ניב: "מה אתה חושב שיוכל יעשה מחר, כשתרצה לשחק איתו?" ניב אמר: "אולי הוא לא יסכים כי חטפתי לו את הכדור". אני לא שופטת את הבחירה של ניב. אמרתי לו: "כפעם הבאה שתבחר משהו, תהיה מודע לרווח ולהפסד ותבחר מתוך הידיעה. מה יותר חשוב לך לוותר ולשמור על חבר במשחק או להשיג את הכדור?" [אמונה 1 ו-5]. אלה הדברים שעלו בשיחה עם ניב כי הם התאימו לבחירות שלו; מחר יכולה להתפתח שיחה אחרת, אבל מה שמשמעותי זה שבכל שיחה אני מנתחת עם הילדים את המצב על פי המאפיינים התואמים להם ולמצב שאנו דנים בו [אמונה 2].
(טל, שיחה עם אלה, 10 באפריל 2007)

אלה: ראיתי שמתחילת השנה, נתת לילדים לבחור בעצמם. כיצד הם יודעים לבחור?
טל: בתחילת השנה אני מארגנת את סביבת הגן בכלל ואת מרכזי הפעילות בפרט ברמה בסיסית כך שיובילו את הילדים לבחור באופן עצמאי [אמונה 5] ולא יזדקקו להרבה עזרה מבחוץ [אמונה 2], כדי שיתרגלו לבחור [אמונה 3]. הכנסת משחקים ומרכזי פעילות מורכבים מוקדם מדי, לא מאפשרת להם להגיע לעצמאות בבחירה שלהם כי הם נשארים תלויים בעזרתי [אמונה 2].

אלה: איך את מעלה את הרמה? הרי כל הרעיון הוא שתהיה למידה משמעותית.
 טל: אני מעלה את רמת המורכבות של הפעילות המוצעת לילדים בהדרגה, ומתכננת תיווך כדי לתמוך בילדים המתקשים [אמונה 1]. במקביל אני מאתרת את הילדים שבחורים לעצמם אתגרים שהם מתקשים להשיגם ונותנת להם להוביל קבוצת ילדים כלמידת עמיתים [אמונה 2].
 אלה: אין סכנה שהם יחשוו כישלון? או יעמדו במקום אחד כדי לא לפגוש כישלון?
 טל: מתפקידי – וכאן התנועה באה לעזרתי [אמונה 4] – לדאוג שבסוף הדרך תהיה הצלחה והתמודדות, ומותר שבתהליך, באמצע, יהיה קצת תסכול. התגברות על תסכול, תורמת לתחושת המסוגלות. אם הילדים לא יתמודדו עם אתגרים אמיתיים, הם לא ירכשו ביטחון לבחור. אני מנהלת עם הילדים שיחות ודיונים רבים כדי לתת להם כלים להתמודד [אמונה 3].
 (אלה וטל בשיחה, 3 בינואר 2010)

טל מלמדת את הילדים לבחור באופן מושכל. היא מבינה שהילדים יוכלו להגיע לבחירה מושכלת מתוך מודעות להשלכות של כל בחירה. כדי להגיע עם הילדים למודעות זו, היא מובילה שני מהלכים שאפשר למוצאם בתוך הציטוטים ובספרות המקצועית העוסקת בבחירה. המהלך הראשון מתרחש כשהיא מאפשרת לקשיים ולקונפליקטים להתפתח במהלך הפעילות של הילדים. כך נפתחת דרך להעלאת קשיים למודעות וניתנת הזדמנות לניהול שיח עליהם (Whitebread et al., 2007). המהלך השני כולל דיון – אישי או קבוצתי – שבו יש לגיטימציה להעלות כל קושי ומוצעות בו דרכי התמודדות עד הגעה לפתרון המקובל על דעת הגננת ועל דעת הילדים. מהלך זה מאפשר לילדים לרכוש דרכי התמודדות הן כעקרון פעולה והן במגוון הרעיונות שהם מאגר שבו אפשר להשתמש בזמן שעולה קושי (Ginsburg & Amit, 2008).
 טל מנהלת עם הילדים דיון מובנה על פיה הצעדים האלה: הקשבה, הסבר, ניתוח, הצעת אפשרויות ובחירה באפשרות מתוך מודעות להשלכות. ניהול דיון כזה מעניק לילדים תחושת ביטחון שמישהו מקשיב להם, שמישהו נותן להם במה להסביר את הקשיים. לילדים ניתנים כלים לבחירה מושכלת בפתרון המתאים. בדרך זו ניכר כי מאחורי כל החלטה ובחירה, עומדים הסבר ונימוק (Iiskala et al., 2011).

יסוד 6: מתן הזדמנות להתנסות בתנועה מושכלת

יסוד זה הוא האמצעי שדרכו מתאפשרת הפעלת האמצעים האחרים והשגת יעדי הלמידה. התנועה היא תזוזה של הגוף כולו ושל איבריו. היא הבסיס של כל למידה פעילה בגיל הרך (Shoval, 2011), כשמציעים לילדים בחירה חופשית, הם בוחרים בפעילות תנועתית ומתמידים בה במשך זמן רב (Fuligni et al., 2012). כשהלמידה בגן היא בתנועה, לגננת קל יותר ליצור סביבה הכוללת אתגרים בני-השגה (Anning & Edwards, 2006). התנועה אף מזמנת מגע חברתי ומאפשרת לילדים לחוש קרבה זה לזה ולהתמיד בפעולה שבחרו (Ben-Ari, 2002).
 התנסות כזו בפעילות תנועתית יכולה לשרת למידה אקדמית, בתנאי שהיא מושכלת, כלומר שהיא משלבת תהליכים עיוניים-מילוליים (שובל, 2006; Ben-Ari, 2002). כדי שהתנועה תוכל להיות מושכלת, על הגננת להיות מודעת למטרות הלמידה שלה, ולהציע לילדים שילובים המקדמים את מטרות ההוראה שלה. גישה זו שונה מהגישה של הפעלת התנועה בגן בהוראה ישירה של תרגילים או בזימון פעילות בחצר שהמטרות שלהן מופרדות מהלמידה העיונית בגן ומתמקדות בכישורים המוטוריים בלבד.
 להלן ציטוטים המדגימים את השימוש שטל עושה בתנועה:

כששואלים אותי למה בחרת בתנועה כדרך הוראה מרכזית, אני מסבירה: לא אני בחרתי, הילדים בחרו. אני בחרתי לא ללכת נגד זה [אמונה 1, 4] לשמחתי אישרו לי לנסות. רציתי להבין למה הילדים בוחרים בתנועה ואיך אני יכולה לנצל ולנתב את הבחירה הזו לתועלתם [אמונה 2]. חיפשתי ספרי הדרכה על פעילות תנועתית בגיל הרך וביקשתי הדרכה בנושא, אבל כשהתחלתי לשלב תנועה בגן פעלתי כגננת, חשבתי איך לארגן להם

מרכז למידה בתנועה, שבו יוכלו לפעול, חשבתי איך לשלב את התנועה במפגשי הגן, בסדר היום, בתכנים הנלמדים בגן [אמונה 5]. התחלתי לסדר עבורם כדורים, טבעות, חישוקים, כריות חול, והצעתי להם לחפש רעיונות לפעילות. כשעלו מהילדים רעיונות רבים, חיפשתי איזו למידה אפשר לשלב, למשל מניה, המללת הרעיונות וכתבתם, הנחיית הרעיונות לקבוצת ילדים, למידת מושגים כמו כוח גבול ואיזון. הילדים מוצאים עניין רב בלמידה בתנועה ומשכללים את הרעיונות כל הזמן [אמונה 3].

(טל, שיחה עם אלה, 3 בינואר 2007)

עד היום נועם ישב לרוב מבודד. התנועה פה ושם לבדו במרחב מצומצם או השתתף לפעמים בפעילות שהגננת מנהלת. היום נפל דבר בחייו. הוא ניגש ביוזמתו לקבוצת בנות וביקש להצטרף למשחק "שרשרת על קורת שיווי משקל". הבנות הסכימו מיד והזמינו אותו לעמוד באמצע השרשרת ולאחוז בצד אחד בידה של נועה ובצד השני בידה של ליהיא, שאף חייכה אליו בשמחה גלויה. התרגשתי. גם בעבר ניסתה הגננת לשלבו במשחק חופשי של הילדים, תוך שהיא מציעה ליובל להזמין אותו. נראה שאסור להתייחס. כשיש הזדמנות לתנועה מאתגרת, האווירה חיובית ומשתפת, כשכולם מכירים את החוק שאין לדחות ילדים המבקשים להצטרף לקבוצה, ויש גננת שהילדים יודעים שהיא תשמור עליהם מפגיעה, גם אחרון החוששים והחשדנים מצטרף [אמונות 1-5].

(אלה, יומן עבודה, 5 דצמבר 2009)

טל מאפשרת התנסות בתנועה מושכלת באמצעות כמה דרכים שאפשר למוצאן בתוך הציטוטים ובמקביל גם בספרות המקצועית העוסקת בפעילות גופנית בגן הילדים: מארגנת ציוד מגוון המזמן לילדים בעיות לפתרון ואתגרים, מאפשרת לילדים לפעול בתנועה לאורך זמן (Fuligni et al., 2012); מארגנת סביבת תנועה חברתית המאפשרת לפתור בעיות בצוות ולסייע זה לזה בהתמודדות עם אתגרים (Shoval, 2011) ומתווכת את תהליכי הלמידה העיוניים והחברתיים של הילדים בתנועה. התנועה מאפשרת לטל לעקוב מבחוץ אחר תהליכי החשיבה ואחר תהליך קבלת ההחלטות של הילדים במהלך התנועה, ולתמוך בהם במקום הנחוץ באמת (Shoval et al., 2011).

יסוד 7: תיווך למידה בשלבים

יסוד זה הוא פעולה שעושה הגננת, המסייעת בהתמודדות של הילדים עם שאלה, עם בעיה או עם אתגר להשגת למידה חדשה. אפשר לדמות תיווך להצבת פיגום (Van de Pol et al., 2010). על המתווך לזהות את מאפייני הילד, או קבוצת הילדים, להתאים את גובה הפיגום לרמה המתאימה ולאפשר לילדים לפעול בכוחות עצמם ברמה זו עד שהם כבר שולטים בנלמד ובשלים להעלאת גובה הפיגום. דרך הוראה זו היא מורכבת, ודורשת מהגננת להיות מכוונת כלפי תהליכי הלמידה האישיים של כל ילד וילדה ולקדם בשלבים המתאימים להם (Pol et al., 2011). היא שונה מדרכי הוראה אחרות שבהן נקודת המוצא היא השאיפה להישג, המורה מוביל להשגת שאיפה זו ומי שיכול גם משיג אותה (Van de Pol et al., 2010). להלן ציטוטים המדגימים את האופן שבו טל מובילה תהליך למידה בשלבים:

רון רצה לשחק עם קבוצת ילדים במרכז בניה ולא הצליח. הדבר תסכל אותו וגרם לו להתבודד. במקום לשלוח אותו לחפש חברים אחרים או לדרוש שישתפו אותו, דבר שישאיר אותו בתחושת חוסר אונים ובתלות בכך שאשמור עליו [אמונה 2], הבנתי שעלי ללמד אותו לראות ביכולת שחסרה לו מיומנות ניתנת לרכישה ופעלת בשלבים [אמונה 3], בשלב הראשון חיפשתי ביחד איתו דרכים להצטרף למשחק כמו, להציע תפקיד נוסף למשחק או לבקש לקבל תפקיד, הקשבנו ביחד לקבוצה ושמענו שהם משחקים במשפחה שנוסעת לטיול. אני הצעתי לו להיות דמות נוספת במשפחה אך נתתי לו לבחור את דמות שישחק. אחר כך ליוויתי אותו לאורך ההצטרפות עד שידע להציע להיות דמות נוספת במשחק בלעדדי. נשארתי איתו כדי לנסוך בו ביטחון

שהוא לא לבד בתהליך [אמונה 1]. בשלב השני, כשרצה להצטרף למשחק הוא כבר ידע שזה אפשרי והייתה לו גבנית כיצד עושים זאת. אני עקבתי אחריו בנושא, והמשכתי לתת לו תמיכה. בשלב השלישי הצעתי לו להזמין את קבוצת הילדים ממרכז בנייה ולהוביל אותה בפעילות שיתופית במסלול מכשולים שתכנן יום קודם כשהיה מנחה הגן [אמונה 3].

(טל, שיחה עם אלה, 14 באוגוסט 2007)

לפני שבוע צפיתי באילי במרכז התנועה. הוא רץ לעבר ערמת החישוקים שנשענה על הקיר. לקח שני חישוקים, אחד בכל יד וניסה לגלגל את שניהם ביחד [אמונה 4]. המשימה הייתה קשה עבורו ושני החישוקים נפלו מיד ברגע שהשתחררו מידו. במשך יותר מחמש דקות הוא ניסה וניסה ולא חל כל שיפור. טוב שטל ראתה זאת, ניגשה והחמיאה לו על האתגר הרציני שבחר, אך הציע לו להתאמן. הוא שמח שמישהו גאל אותו מבחירתו וכבר בעצמו ידע להציע שיתאמן בשלבים [אמונה 2]. בשיחה ביניהם הציע אילי שינסה בהתחלה לגלגל חישוק אחד, וטל, הוסיפה: "תשים לב איך אתה מגלגל אותו" [אמונה 1]. הוא הניח חישוק אחד במקום הערמה ואת השני גלגל כשיד אחת אוחזת בחישוק מלמעלה והשנייה דוחפת אותו. כל ניסיון, החישוק התגלגל למרחק גדול יותר, עד שבאחד הניסיונות הוא הצליח לגלגל את החישוק בקו ישר עד שנתקל בקיר מהעבר השני של החדר. "עכשיו", שאלה טל, "מה יהיה השלב הבא?" [אמונה 3] "אנסה לגלגל חישוק אחד ביד אחת" אמר וחיפש דרכים לייצב את החישוק ללא החזקתו. הדבר לא עלה בידו, כי עד שבא לדחוף, נפל החישוק. "תתאמן עד שתצליח", הציעה לו טל, "אני בטוחה שתצליח" [אמונה 1] ופרשה לתווך בניסיונות של ילדים אחרים. אילי, ניסה וניסה, עד שתם הזמן והילדים התבקשו לאסוף ולהחזיר את החפצים והמשחקים למקומם [אמונה 5]. בשלב זה, ניגשה אליו טל ואמרה לו: "תצייר, במחברת האישי שלך מה עשית, כדי שמחר תוכל להמשיך" [אמונות 1-2]. הבוקר, אחרי שבוע שלא הייתי בגן לקח אותי אילי בידי וביקש שאצפה בו. הוא לקח שני חישוקים, גלגל אותם בעת ובעונה אחת, והביט בי בגאווה רבה. התלהבתי מעומק ליבי ואז הוא שאל: "רוצה לראות איך למדתי?" רץ לתאו הוציא את המחברת והראה לי את האיורים של כל ניסיונותיו כשכל אחד ממוספר בכתב ידו. "אסביר לך?" שאל, ומשנעניתי בחיוב, ציין לא רק את השלבים, אלא גם מה הוא וטל חשבו לפני כל שלב [אמונה 3].

(אלה, יומן עבודה, 28 בינואר 2008)

הגננת טל אינה פוסקת מלתווך למידה. העובדה שהילדים לומדים בתנועה מסייעת במהלכי התיווך בשל העובדה שהתנועה היא פעולה חיצונית, נראית לעין וחושפת תהליכים של בחירה וקבלת החלטות (Giles-Corti & Donovan, 2002). חיצוניות התנועה מאפשרת לצפות בכמה ילדים בעת ובעונה אחת ולראות את התקדמותם במקביל ובכך מייעלת את התיווך (Hellison, 1995). כדי להפיק את המקסימום מפעולת התיווך, טל הגנת בוחרת פעולות אחדות, שאפשר למוצאן בתוך הציטוטים ובספרות המקצועית העוסקת בתיווך: משתדלת שהילדים יבחרו לעצמם אתגר בכוחות עצמם; מובילה את הילדים להגדרת מטרותם מראש (Schraw et al., 2006); מאפשרת לילדים לבחור ולהתקדם עצמאית, כל עוד הם מתקדמים גם ללא תיווכה. היא מתערבת רק בשלב שבו התערבותה תומכת בלמידה (Zimmerman, 2000); ומלמדת אותם את ההיגיון שמאחורי התיווך שלה, כך שיוכלו לחקותה בעתיד (Meyer & Turner, 2002).

לסיום, חשוב להזכיר כאן שלמרות הצגת כל אחד מהיסודות הפרקטיים בנפרד, היסודות קשורים זה לזה. בפרק הבא ננסה לדון בקשר בין היסודות הפרקטיים לבין האמונות של הגננת, לסכמם ולהצביע על האופן שבו נוצר השינוי בגן אתגר באמצעות הקוהרנטיות.

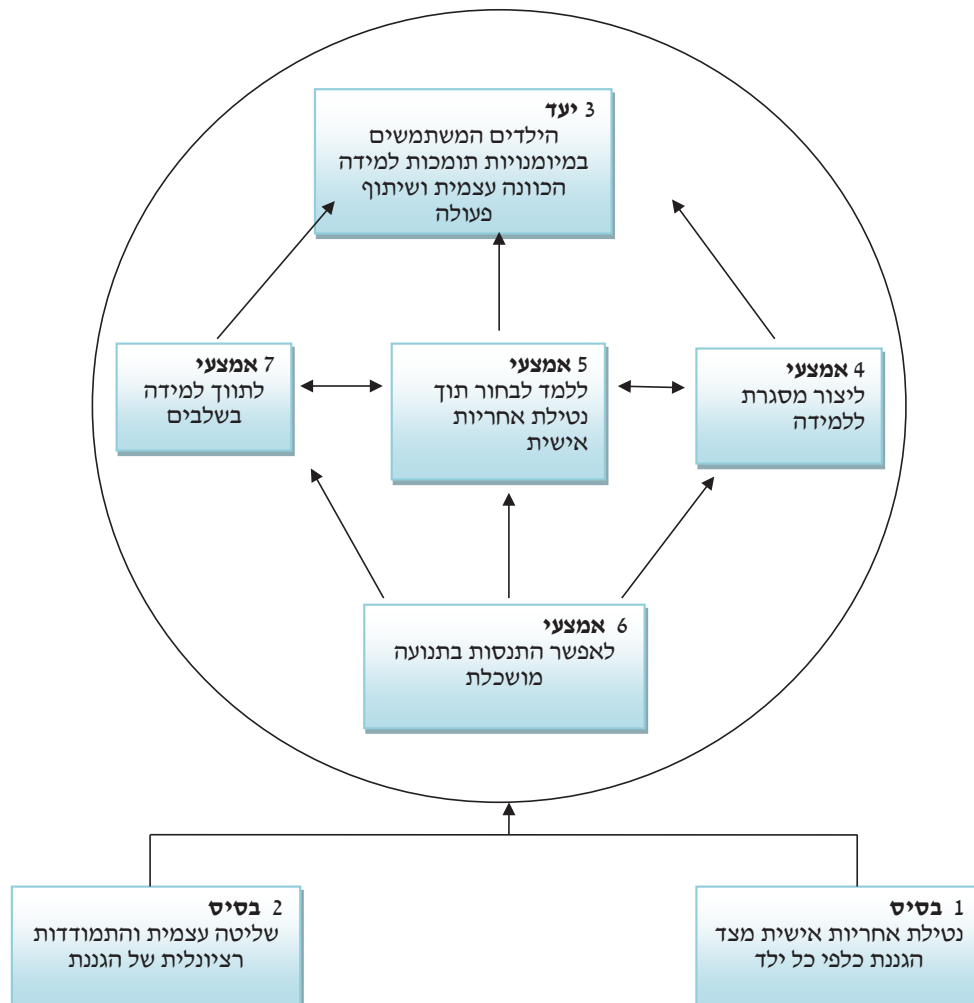
דיון

הקוהרנטיות כמחוללת השינוי

קוהרנטיות בהוראה היא תכונה של מורים המציינת את יכולתם לשמור על חיבור: קו מלכד בין היסודות התאורטיים הבאים לידי ביטוי ב"אני מאמין מקצועי" לבין היסודות הפרקטיים של הוראתם ולבין היסודות הפרקטיים לבין עצמם (Shoval et al., 2011). הקוהרנטיות היא סוג של פעילות עקיבה הדומה לפעולת אריגה: האורג מסמן שורה ואז בוחן את התאמת השורה לאריג שהתקם בדמיונו, ואז הוא מוסיף את השורה הבאה על בסיס ההתבוננות באריג, ומתוך הכרת האפשרויות התאורטיות הקיימות (Buchmann & Floden, 1992). המשותף לקוהרנטיות ולאינטואיציה היא היכולת של המורה להתאים את עצמו למצבים משתנים בהוראה, אך המורה הקוהרנטי אינו מותיר מקום למקריות או לאסוציאציה חופשית, אלא פועל בתוך סכמה נתונה שבה מתרחשת בחירה המובילה להשגת מטרות שנקבעו מראש (Shoval et al., 2011). חשוב לציין שקוהרנטיות היא סוג של מנגנון המבטיח שהמורה ישיג את מבוקשו ויחולל שינוי, אך אין היא מבטיחה את תוכן השינוי, את ערכיו ואת איכותו. אלה תלויים בנקודת המוצא, באיכות האמונות המקצועיות ובתכנים שהוא נוגע בהם (Bowers, 1997).

כל אחד מהיסודות בעבודתה של טל, חשוב ככל שיהיה, אינו מספיק כדי לחולל שינוי בגן. מה שחולל את השינוי הוא הקוהרנטיות שבה היסודות מחוברים, כפי שמומחש בתרשים 3 מלמטה למעלה: השינוי מתחיל בתהליך ההשתנות שטל הגנת עוברת בעצמה וזהו הבסיס שאליו מחוברים האמצעים הנבחרים כדי להשיג את היעדים.

תרשים 3: המוטיבים היוצרים שינוי בגן והקשרים ביניהם



להלן דוגמה לחיבור כל שבעת היסודות לחיבור קוהרנטי אחד בעזרת אחת מהעדויות של טל על עבודתה עם הילדים:

יכולתי לעטוף את דור ברגשי הרחמים שהציפו אותי בכל בוקר כשראיתי אותו נכנס כשכובע המצחייה מכסה את עיניו המושפלות בלאו הכי. דווקא מכיוון שאכפת לי מעתידו של דור, החלטתי לא לאפשר לו להמשיך להסתתר ובכך לפגוע בעצמו [יסוד 1]. בבוקר ניגשתי אליו ואמרתי לו בפרטיות כי אני רואה שקשה לו ואני מציעה לו את עזרתי אם הוא רוצה. דור תמיד בחר להמשיך ולהתבודד בצד, ולמרות זאת, כל בוקר הצעתי את עזרתי ואמרתי שאני סומכת עליו כי יצליח להתגבר על מה שמכביד ומקשה עליו [יסוד 4]. ההכרה שהוא יכול ללמוד לבחור התנהלות אחרת [יסוד 6], חזקה אותי. ידעתי מהתחלה שהדרך תהיה ארוכה, שאזקק לכל השליטה, הסבלנות [יסוד 2], ואורך הרוח, ללכת צעד צעד [יסוד 7]; לידע שיש לי ברכישת מיומנויות תומכות למידה [יסוד 3]. מצד שני, הבנתי שעליי לדרוש ממנו לשמור על הכללים של הגן [יסוד 5] וליטול אחריות על הבחירות שלו ועל תהליך הלמידה החברתי האישי והעיוני [יסוד 6]. אני יכולה לזמן עבורו את התנאים האופטימליים ללמוד [יסוד 4], אבל את התהליך הלמידה עליו לבצע בעצמו [יסוד 3] והוא יהיה ארוך ובצעדים קטנים [יסוד 7]. אני לא אשכח את הפעם הראשונה שהוא הסכים לדבר איתי. ניגשנו לצד וישבנו ביחד. דור אמר שקשה לו למצוא חבר למשחק כשהוא מגיע בבוקר לגן. שאלתי אותו אל מי הוא מבקש להצטרף [יסוד 6] וניגשנו ביחד להזמין את החבר שרצה. ישבתי לידם כשיחקו, לאחר שבוע יכולתי להשאיר אותם ללא תמיכתי [יסוד 3]. מאותו יום דור פנה אלי לעתים תכופות וביחד חשבנו על פתרונות. היו ימים שהיה עדיין קשה דור לא הסכים לדבר איתי כשנקלע לקושי והתבודד. אני ניגשתי בכל פעם שישב כך ואמרתי: "אני מבינה שקשה לך אני סומכת עליך שתתגבר". לאחר זמן דור התחיל לפתור בעיות בכוחות עצמו ואף לפנות לחברים. נראה לי, שהוא למד שיעור חשוב לחיים – מותר שיהיו בעיות ומותר שיהיה קשה, אפשר לפתור את הבעיות בשיחה עם מישהו שיכול לעזור - גננת או חברים. בעצם דור למד להאמין בעצמו ולמד שהוא יכול להתמודד עם קשיים [יסוד 3].

(טל, שיחה עם אלה, 21 אוקטובר 2008)

סימון היסודות 1-7 שהוספנו בסוגריים לסיפור המקרה של דור, מדגים את שזירת היסודות הפרקטיים זה בזה באופן שאי-אפשר להוציא אחד מהם ולהשאיר את "המגדל" על תלו. בפרקים הקודמים הצגנו את האמונות המקצועיות של הגננת טל, והצבענו על כך שהן שזורות בבסיס היסודות הפרקטיים. בסיפור של דור, אמונתה של טל ששיגיע הרגע שבו הוא יענה להזמנתה להיכנס למעגל הפעילות (אמונה 1), הביאה אותה להמשיך ולהציע לו להצטרף ולומר לו שהיא סומכת עליו, למרות סירובו לשתף פעולה. אמונתה שעליה לענות לצרכיו (אמונה 2), אפשרה לה להביע הזדהות עם קשייו ולהציע לו את עזרתה ולהקשיב לו כשהסכים לחלוק איתה את הקושי המרכזי בעיניו: למצוא חבר למשחק התנועה. אמונתה שיש לתת חכה ולא דג (אמונה 3) מובילה אותה לשחרר אותו בהדרגה ולחשוב איתו ביחד על פתרונות, לא לתת לו אותם מוכנים ההקשר שבו מתרחש האירוע בתנועה מאפשר לטל לצפות בהתנהגותו מרחוק. כל אלה, בתוך הכללים והנורמות הנשמרים בגן (אמונה 5), שאחד מהם הוא שאין לפגוע באחרים ובעצמך, כלל שהיה לו מאד קשה לשמור בימים הראשונים של כניסתו לגן. אפשר לומר, שהחיבור הקוהרנטי שבין האמונות המקצועיות לבין היסודות הפרקטיים ובין היסודות הפרקטיים לבין עצמם מאפשר לטל הגננת להתגבר על הקשיים, להיפרד ממקום מוכר ולעבור למקום בלתי מוכר, ולחולל שינוי בפן האישי-רגשי ובפן המקצועי.

בפן האישי-רגשי מאפשר החיבור הקוהרנטי להתמודד עם קשיי השינוי על בסיס האמונה של טל הגננת ביכולתם של הילדים (אמונה 1). אמונה זאת לא הייתה מחזיקה מעמד ללא ההצלחה בהובלת מהלכי למידה בתנועה מושכלת (יסודות 4-7 ואמונות 4-5) שהשימוש בה מאפשר לילדים לבחור ביתר קלות, לדבוק בלמידה ולהגיע להישגים. מהלכי הלמידה התנועתיים לא היו מתקיימים במשך זמן ללא התקדמות הדרגתית, יום-יומית בהשגת יעדי ההכוונה העצמית והלמידה בשיתוף פעולה (יסוד 3). רצף זה מתקיים וחוזר על עצמו בהתמדה בזכות האכפתיות ונטילת האחריות של טל הגננת

והיכולת לשליטה עצמית (יסודות 1-2) המאפשרים לה, מצד אחד, לעמוד בספקות האישיים ובבדידות, ומצד אחר, להציג להורים החוששים את התקדמות ילדיהם ובכך לזכות באמונם. בפן המקצועי מאפשר החיבור הקוהרנטי להתמודד עם קשיי השינוי על בסיס התייחסות לצרכים הייחודיים של כל ילד (אמונה 2) והגדרתם באופן רציונלי (יסוד 2). המידע על הצרכים של כל ילד מתעדכן מידי יום בזכות התיווך שדרכו הגנת מזהה את תחום ההתפתחות של הילד (יסוד 7). המידע העדכני הזה מאפשר לגנת להתאים את מהלכי הלמידה (יסודות 4-6 ואמונות 4-5) לצורכי הילדים, לאפשר להם לרכוש יכולת להכוונה עצמית ולשיתוף פעולה (יסוד 3) ולהביאם להשיג יכולת למידה עצמאית (אמונה 1 ו-3), שהיא בעיני הגנת טל תכלית ההוראה. כמו הפן האישי-רגשי, גם רצף זה מתקיים בזכות נטילת האחריות של טל הגנת והיכולת לשליטה עצמית (יסודות 1-2) ומאפשר לה לממש את מטרות ההוראה.

אמונותיה של טל והיסודות הפרקטיים בעבודתה, מרוכזים בילדים ובאופן קידום ואין בהם התייחסות לפן הפוליטי, קרי מערכת הפיקוח של משרד החינוך ובית הספר שאליו מופנים הילדים עם סיום הלימודים בגן הילדים. לכן, אין תמה שהפן הזה בשינוי לא עלה יפה. אמנם הצלחתה בעבודה הביאה אורחים רבים – ובכללם נציגים של המערכת החינוכית הפורמלית ושל בית הספר – שהתוודעו לתחושת האחריות של הגנת, הקשיבו לטיעונים הרציונליים, צפו בגן המתנהל כמעט מעצמו וראו את השגת המטרות הראויות והברורות. רבים החמיאו לטל. המפקחות אף שלחו גנות ואנשי שטח אחרים להגיע ולצפות ב"גן קשה המתנהל בשקט שבו הילדים שקועים בלמידה". יחד עם זאת, טל לא הצליחה להקנות לנציגי המערכת את ההבנה שהצלחה שהם צופים בה, אינה תוצאה של "אישיות היודעת להסתדר עם ילדים", אלא של עקרונות הקשורים זה לזה בקוהרנטיות וניתנים להתאמה וליישום בידי גנות אחרות, בתנאי שתהיינה נאמנות לאמונות המקצועיות שלהן ואחריות כלפי התלמידים.

יתר על כן, המפקחות של הגן והנהלת בית הספר האזורי שאליו מופנים הילדים לאחר סיום הלימודים בגן, לא התאימו את עצמן לשינוי שהתרחש בו. הן הושיבו את הילדים לשעות פרונטליות רבות, ולא אפשרו לילדים להמשיך ולהתפתח, כלומר להמשיך ולתרגל את המיומנויות תומכות הלמידה. למעשה, בבית הספר הקולט את ילדי גן אתגר, המשיכו לעסוק בהשוואת הישגים של ילדים אלה להישגי ילדים הבאים מרקע מטפח יותר ומעודד יותר למידה. סקירת ה"אני מאמין" מקצועי של טל והיסודות הפרקטיים שבחרה, מגלה שהבסיס הקוהרנטית של טל נטוע היטב בצורכי הילדים ובתהליכי החינוך העשויים להעצימם ולקדםם, ואינו מחויב לפן הפוליטי החיצוני. האם אפשר לפעול בקוהרנטיות על בסיס אחריות והתמקדות בילדים ועדיין ליצור קוהרנטיות עם המערכת הפורמלית? תשובה לשאלה זו אינה פשוטה, מכיוון שהמערכת מחפשת אמצעים טכניים, חסכוניים ומהירים להגעה להישגים המצופים של החברה.

מסקנות

במאמר זה קישרנו בין קוהרנטיות לבין היכולת להכניס שינוי משמעותי במיומנויות תוכנית הלמידה ובהישגים הלימודיים. מעניין לבדוק גנות נוספות המצליחות לשנות מהלכים צפויים ולבדוק את יסוד הקוהרנטיות, האם הוא אכן כלי חזק, כפי שהוצגה במאמר זה. עוד כדאי לבדוק עד כמה מרכיבי הקוהרנטיות ה"אני מאמין מקצועי" והיסודות הפרקטיים, שונים בין גנת לגנת.

הייתה לנו הזדמנות להציג את תהליך השינוי שהתרחש בגן אתגר בפני גנות ובפני קובעי מדיניות. במפגשים אלה חזרו על עצמן, בצורה זו או אחרת, שלוש תגובות שעלו מתוך ההתנסות הפרקטית של המגיבים:

1. "השינוי נובע מאישיותה הייחודית של טל, אישיות יוצאת דופן שגנת אחרות לא יכולות לחקותה".
2. "גן אתגר הוא גן עם בעיות ייחודיות, ומה שטל עשתה שם מתאים רק לגן הזה ולא ניתן לשחזור ולהעברה לגן אחר".
3. "גן הילדים הוא פרוזודור המחייב להכנת הילדים לבית הספר, והדרך שטל הלכה בה עשויה להשאיר חלק מהילדים בלתי מוכנים".

הניתוח המוצג במאמר מאפשר לנו לענות לשתי התגובות הראשונות ולהתייחס לתגובה השלישית. ייחודיותה של הגננת. פירוק היסודות הפרקטיים והאמונות שאפשרו את השינוי והצגת הקוהרנטיות המחברת ביניהם, אכן מצביע על מורכבות רבה ומקצוענות רבת-שנים. עם זאת, יש יסודות (ידע, כישורים וכלים) שגננות יכולות ללמוד לבצע כדי לחולל שינוי: אפשר לפתח הבנה לבסיס המוסרי שבנטילת אחריות אישית למעשי ההוראה (Kelchtermans, 2009) ולפתח יכולת לערוך שיקולי דעת לאופנים שבהם אפשר ליטול אחריות (Oser, 1992); אפשר לאפשר לכל גננת להכיר את הדרכים המתאימות לה להתמודד עם קשיי ההוראה (Powell et al. 2008); אפשר להקנות דרכים לתכנון הוראה המבוסס על מטרות בנות-השגה (Perry & VandeKamp, 2000); אפשר להקנות טכניקות ליצירת מסגרת למידה ברורה ופיתוח יכולת בחירה של הילדים (Schunk & Ertmer, 2000); אפשר ללמד את הגננות לתווך בשלבים לפי מטרות (Pol et al., 2011); אפשר ללמד אותן לעקוב אחר הילדים ולבדוק איזו פעילות מקלה עליהם להשיג עצמאות בלמידה (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011) ומעל הכל, ללמד מהי קוהרנטיות, מהי חשיבותה, וכיצד משיגים אותה ומשתמשים בה ליצירת שינוי. אי-אפשר להשיג את כל אלה במהלך לימודי ההוראה המוקדמים במוסד האקדמי (Shoval et al., 2011), אך היום, כשההכשרה המקצועית נמשכת לאורך שנות ההוראה, אפשר ללמד זאת בשלבים מתקדמים יותר, לאחר שהמורים עברו את "שלבי ההישרדות" והם פנויים להתמקד במקצועיותם.

ייחודיותו של גן אתגר. נכון שצירוף הקשיים של גן אתגר הוא ייחודי לו. עם זאת, צורך בשינוי עולה לא רק בגנים שהילדים הלומדים בהם מתקשים בלימודים. צורך זה עולה בכל מצב שבו הגננת מתקשה להוביל למידה משמעותית, או מתקשה לסנכרן את האמצעים שהיא נוקטת בהם למטרות שהיא שואפת להן, או במצבים שבהם הגננת עצמה אינה מסתפקת בהישגיה. הצורך בשינוי עולה גם כשמערכת החינוך מחליטה לשנות מדיניות או להחליף טכניות לימודים. בדרך כלל, קברניטי מערכת החינוך מציעים פתרונות עוקפי מורים, למשל: תכניות לימודים מפורטות "חסינות מורה", מבחנים סטנדרטיים הכופים על המורים התיישרות לפי קו מוכתב והשתלמויות מורים ממוקדות בתכניות הלימודים ובמבחני הסטנדרט. בעקבות ניתוח המקרה של גן אתגר, אפשר להציע דרכים המתרכזות באנשי ההוראה עצמם ובחיזוק הכלים המאפשרים להם לערוך את השינוי שהמערכת מבקשת או בשעה שהילדים יצטרכו לעמוד באתגרים מורכבים (Scott-Little et al., 2006).

טל בחרה לשלב את שתי העמדות: להתמקד במענה על מאפייני הילדים ומשם לחפש דרכים להכניס לבית הספר. דרך זו תובעת זמן רב ודורשת קשר עם בית הספר שאליו עוברים ילדי הגן. כדי שגישה זו תוביל במעבר להצלחה בלמידה בבית הספר, יש צורך בהמשכיות. מורות הכיתות הראשונות של בית הספר צריכות להכיר את הגן על מהלכי הלמידה המתרחשים בגישה זו עד להשתלבות הילדים במטרות הלימודיות של בית הספר. ללא שיתוף פעולה מצד הרשויות החינוכיות, השינוי הגדול והמשמעותי שהושג בגן הילדים עלול לרדת לטמיון.

לסיכום, למרות מגבלותיו של מחקר פעולה כתהליך סובייקטיבי שבו הסיפור הוא סיפור של גננת אחת שחקרה את עבודתה בליווי יועצת שהיתה מעורבת בשינוי, נראה שאפשר לומר שגננת המכירה את ה"אני מאמין" המקצועי שלה, ואף מבינה מה היא יכולה להעניק לילדים בהתאם לצורכיהם, יש בסיס להובלת שינוי בגן שבו היא מלמדת.

מקורות

- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', רוסי, ל' ורוזנפלד, י' (2011). *כזה ראה והתחדש*. ירושלים: משרד החינוך
- חן, ד' (2006). בין חזון להיגיון, על אסטרטגיות שינוי וחדשנות בחינוך. בתוך ד' חן וא' ספורטה (עורכים), *בתי ספר ניסויים: בית היוצר לחדשנות בחינוך* (עמ' 4-11). תל אביב: רמות
- שובל, א' (2006). *נעים ולומדים – תנועת הגוף ותרומתה ללמידה*. קריית ביאליק: אח
- Anning, A. & Edwards, A. (2006). *Promoting children's learning from birth to five: Developing the new early years professional*. Berkshire: McGraw-Hill
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148
- Ben-Ari, R. (2002). Mindful Movement: Towards Enhanced Intergroup Relations in Heterogeneous Classrooms. *Curriculum and Teaching*, 17(2), 19-36
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457
- Bondy, E., Ross, D., Adams, A., Nowak, R., Brownell, M., Hoppey, et al. (2007). Personal epistemologies and learning to teach. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(2), 67-82
- Bowers, C.A. (1997). *The culture of denial: Why the environmental movement needs a strategy for reforming universities and public schools*. NY: SUNY Press
- Buchmann, M. & Floden, R.E. (1992). Coherence, the rebel angel. *Educational Researcher*, 21(9), 6-9
- Carr, W. & Kemmis, S. (2004). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Routledge
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14
- Duffy, F.M. (2000). Reconceptualizing Instructional Supervision for 3rd Millennium School Systems. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(2), 123-145
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. *Social Psychology of Education*, 8(4), 425-439
- Fulgini, A.S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S.S. & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 198-209
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge
- Gersten, R. & Dimino, J.A. (2006). RTI (response to intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41(1), 99-108

- Giles-Corti, B. & Donovan, R.J. (2002). The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity. *Social science & medicine*, 54(12), 1793-1812
- Ginsburg, H.P. & Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 274-285
- Goldstein, L.S. (2007). Beyond the DAP versus standards dilemma: Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching in the United States. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 39-54
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364
- Greenes, C., Ginsburg, H.P. & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 159-166
- Hellison, D. (1995) *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Canada: Human Kinetics
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom* (Vol. 84). New York: Teachers College Press
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E. & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21(3), 379-393
- Ingram, D., Seashore Louis, K. & Schroeder, R. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *The Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna. *Early Years*, 32(3), 252-265
- Linn, R.L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13
- Logue, M.E. (2007). Early childhood learning standards: Tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & Schools*, 29(1), 35-43
- Malone, B.G. & Tietjens, C.L. (2000). Re-examination of classroom rules: The need for clarity and specified behavior. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 159-170
- Marshall, P.L., DeCuir-Gunby, J.T. & McCulloch, A.W. (2012). In Search of Professional Dispositions that Yield Cultural Relevance in Primary Grade Pedagogy: A Cautionary Tale of One Kindergarten Teacher. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 7(1), 1-21
- McClelland, M.M., Acock, A.C. & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*: New York, NY: Routledge.
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25
- Oser, F.K. (1992). *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey Bass
- Parish, C. (2013). Reflection in action. *Mental Health Practice*, 16(9), 3-30



- Perry, N. E. & VandeKamp, K.J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 821-843
- Phillips, D.A., Gormley, W.T. & Lowenstein, A.E. (2009). Inside the pre-kindergarten door: Classroom climate and instructional time allocation in Tulsa's pre-K programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 213-228
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544-555
- Ponitz, C.C., McClelland, M.M., Matthews, J. & Morrison, F.J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605
- Powell, D.R., Burchinal, M.R., File, N. & Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 108-123
- Reeves, D.B. (2004). *Accountability for Learning: How Teachers and School Leaders Can Take Charge*: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139
- Shkedi, A. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Israel. Tel-Aviv: Contento de Semrik
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press
- Scott-Little, C., Kagan, S.L. & Frelow, V.S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 153-173
- Shoval, E. (2011). Using mindful movement in cooperative learning while learning about angles. *Instructional Science*, 39(4), 453-466
- Shoval, E., Sharir, T., & Shulruf, B. (2014). The Challenge Kindergarten Model: Integrating Body-Movement and Scaffolding to Keep the Child in the Center and Make Systematic Progress in Learning. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 279-286.
- Shoval, E., Talmor, R. & Kayam, O. (2011). The concept of coherency in teaching: forging an idea from professional literature—a case analysis and a discussion with experts. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 397-417
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51
- Stam, M., Miedema, W., Onstenk, J., Wardekker, W. & ten Dam, G. (2014). Researching how and what teachers learn from innovating their own educational practices: the ins and outs of a high-quality design. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 251-267
- Sternberg, R.J. & Zhang, L.f. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253



- Tarim, K. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educational studies in mathematics*, 72(3), 325-340
- Thomson, M.M. & Gregory, B. (2013). Elementary Teachers' Classroom Practices and Beliefs in Relation to US Science Education Reform: Reflections from within. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1800-1823
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123
- Tubin, D. & Ofek-Regev, N. (2010). Can a school change its spots? The first year of transforming to an innovative school. *Journal of Educational Change*, 11(2), 95-109
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21(1), 46-57.
- Vitiello, V.E., Booren, L.M., Downer, J.T. & Williford, A.P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210-220
- Volling, B.L., Blandon, A.Y. & Gorvine, B.J. (2006). Maternal and paternal gentle guidance and young children's compliance from a within-family perspective. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 514
- Walker, C.L., Shore, B.M. & French, L.R. (2011). A theoretical context for examining students' preference across ability levels for learning alone or in groups. *High Ability Studies*, 22(1), 119-141
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D.P. & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education 3-13*, 33(1), 40-50
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, P.D. & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455
- Yan, L., Yuejuan, P. & Hongfen, S. (2005). Comparative research on young children's perceptions of play—an approach to observing the effects of kindergarten educational reform. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 101-112
- Zhang, L.f. & Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, 37(1), 3-12
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. CA: Academic press