



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

גליון מס' 8 ספטמבר 2019

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

**הכשרת הגננת כ"לא כל יודעת" - המקרה
של מרחב השירותים**

ניקול בן נון, יעל דיין

הכשרת הגנת כ"לא כל יודעת" - המקרה של מרחב השירותים

ניקול בן נון, יעל דיין

"אני מרגישה שהחקר לימד אותי המון ובעיקר לשתוק ולהבין שהידע נתון אצל הילדים, שאני לא היחידה בעלת הידע אלא שגם אני יכולה ללמוד מהם"

תקציר

ההנחה העומדת בבסיס מאמר זה היא כי יש להכשיר גננות בתור דמויות מקצועיות המטילות ספק בידע הקיים ורואות בילדים ובילדות מקור חשוב והכרחי ללמידה ולהבניית ידע בתחום העבודה בגן. מאמר זה מציג דוגמא אחת, שבה נתבקשו סטודנטיות, במסגרת קורס, להקשיב לילדים ולילדות וללמוד מהם על החוויה שלהם במרחב השירותים. השהות במרחב השירותים בגן טומנת בחובה חוויות רגשיות וחברתיות שספק אם הגננת ערה להן, כמו כן מתרחשת שם הטמעה של חוקים והרגלים המשקפים את ההבניה החברתית. מרחב השירותים אינו זוכה לתשומת לב חינוכית של הגננת ונתפס בדרך כלל רק כמקום לעשיית צרכים. הבחירה בחקר החוויה של ילדים וילדות במרחב השירותים משיגה שתי מטרות: הראשונה - להראות כיצד אפשר ללמוד מילדים ומילדות על החוויות שלהם בשירותים, כהדגמה לדרך להכשיר סטודנטיות; השנייה - להבין טוב יותר את מקומם ותפקידם של השירותים בגן.

מבוא

השירותים בגן הם מרחב שבו מתרחשת פעילות רבה המשפיעה על החוויה הרגשית והחברתית של הילדים והילדות. למרות זאת, זהו מרחב מוזנח מבחינת תשומת הלב החינוכית שהוא זוכה לה (Millei & Gallagher, 2012). בשירותים מתרחשים אירועים משמעותיים, הסמויים לעיתים מעיני אנשי הצוות בגן. בדרך כלל אנשי צוות הגן (ומבוגרים בכלל) הם אלו שמתארים, דרך נקודת המבט שלהם, את החוויות של הילדים והילדות (Dockett & Perry, 2005). הם מדברים במקומם ומפרשים אותן בהנחה שהם מסוגלים להסביר טוב יותר את החוויה של הילדים והילדות. הנטייה הזו, להשמיע את קולם ולהשתיק את קול הילדים והילדות, נובעת לעיתים מההנחה שהם כבר יודעים מהו עולמם של ילדים או ילדות, גם מכיוון שהם בעצמם חוו חוויות ילדות, גם כי כמבוגרים הם מתייחסים לילדים ולילדות כ"גרסה נחותה" של עצמם (Sterling Henward, 2016). כדי לפנות מקום לנקודת מבטם של ילדים וילדות בתהליך הכשרת הגננת, יש לפתח בתודעת הסטודנטיות את ההבנה שילדים וילדות אינם גרסה "לא מפותחת" של עצמן, אלא פרטים חושבים בעלי רעיונות ותובנות שחשוב ללמוד מהם (Dayan & Ziv, 2012; Einarsdottir, 2014), וכן להדגיש את חוסר הידע של הגננת בכל הקשור לאירועים ולתחומים מגוונים, והחשיבות של רכישת ידע זה מהילדים והילדות.

מרחב השירותים הוא דוגמא לאזור שבו נחוות חוויות שונות שצוות הגן אינו יודע עליהן ועל המשמעות שהילדים והילדות מעניקים להן. השאיפה להכיר ולהתעמק יותר בחוויותיהם של הילדים והילדות במרחב השירותים הובילה לתכנון פרויקט במסגרת סמינריון מחקר בנושא "חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגיל הרך" שנערך במסלול הגיל הרך במכללת דוד ילין.

למאמר זה שתי מטרות: הראשונה - להראות כיצד אפשר ללמוד מילדים ומילדות על החוויות שלהם במרחב השירותים כדוגמא לרכיב בהכשרה של סטודנטיות, והשנייה - להבין טוב יותר, מנקודת מבט חינוכית, את מקומם ותפקידם של השירותים בגן.

השירותים כרכיב בקוריקולום

בגן הילדים נמצאים מרכזי פעילות ומשחק רבים ומגוונים, והם זוכים לתשומת לב רבה, הן מצד עיצובם הן מצד הפעילות החינוכית והחזויתית המתרחשת בהם. זאת, באמצעות מחקרים, ספרי הדרכה, מאמרים, השתלמויות לגנות וקורסים בתוכניות ההכשרה לגיל הרך. מרחב השירותים בגן אינו נמנה עימם (Cliff & Millei, 2013; Millei & Gallagher, 2012; Cliff, 2014). בהשוואה למרכזי פעילות אחרים בגן, הגנת כמעט ואינה נוכחת פיזית בשירותים, היא נמצאת שם רק אם צריך עזרה. מרחב זה אינו זוכה להשקעה של חשיבה וארגון סביבה חינוכית שזוכים להם מרכזי פעילות ואזורים אחרים בגן (Clark, 2010).

בחיפוש במאגרי המידע אחר ספרות מחקר בנושא השירותים בגן הילדים, אפשר להיווכח שהחוויה של ילדים וילדות בשירותים כמעט ולא נחקרה, אף על פי שנושא זה תופס מקום משמעותי בחייהם (Clark, 2010). המחקרים שנמצאו היו בעיקר בנושאים של גמילה, הקניית כללי היגיינה, ועסקו בסוגיות רפואיות בשירותים (למשל, Ardic & Cavkaytar, 2014; Law, Yan, Coit & Chan, 2016; Van Nunen, Kaerts & Wyndaele, 2015). כמעט ולא נמצאו מחקרים שברקו את השירותים מנקודת מבט חינוכית, חברתית, תרבותית או שתיארו את חזוית הילדים והילדות בשירותים (Cliff & Millei, 2013; Millei & Cliff, 2014; Millei & Gallagher, 2012).

לטענתנו, ההתרחשות בשירותים היא רכיב חשוב של הקוריקולום בגן. אייזנר (Eisner, 1985) הבחין בשלושה סוגים של קוריקולום במסגרות חינוכיות: הקוריקולום המוצהר (explicit curriculum), הכולל את כל מה שנלמד על פי תוכנית הלימודים באופן גלוי; הקוריקולום הנסתר (hidden curriculum), הכולל את כל מה שנלמד באופן סמוי, שאין כוונה מוצהרת ללמד, והקוריקולום הריק (null curriculum) שהוא כל מה שמוצא מהקוריקולום, מה שלא מלמדים, מה שמושתק ואין מדברים עליו. אפשר להגדיר את הנעשה במרחב השירותים כקוריקולום ריק (Millei & Gallagher, 2012). השירותים אינם נתפסים כמרחב פעילות משמעותי בתודעת הגנת, אלא יותר כאזור פונקציונלי גרידא, שאין לו משמעות אחרת מלבד עשיית צרכים.

למעשה, קיימת הבניית התנהגות של עשיית צרכים "נכונה" שנוצרת באמצעות הפנמה של חוקים וכללים מילוליים, וגם באמצעות ארגון סביבה (Cliff & Millei, 2013; Millei & Cliff, 2014). באמצעות החוקים וארגון הסביבה מועברים גם מסרים סמויים המהווים את ה"קוריקולום הנסתר", וכך לומדים הילדים והילדות על ציפיות, על יחסי כוח, על נורמות התנהגות וערכים (Eisner, 1985).

ההתנהלות בשירותים כמשקפת הבניה חברתית ויחסי כוח

הבנייה חברתית היא תוצר של יחסי כוחות - כוחות פוליטיים, כלכליים, תרבותיים, אידאולוגיים - המשפיעים על אורחות חינוך, על הערכים, הדימויים וההתנהגות שלנו (קוורטרופ, 2002; Tesar, 2014). לא תמיד קיימת מודעות למידת ההשפעה של יחסי הכוחות. לעיתים קרובות מנגנוני הכוח הם סמויים. העיוורון למנגנוני הכוח יוצר אשליה שאנו, נשות המקצוע בגיל הרך, פועלות מתוך אוטונומיה ובחירה. חוסר מודעות להבניה הנוצרת כתוצאה מהכוחות הפועלים, מובילה לתופעה של משמוע עצמי כלומר, כבר אין צורך בפיקוח כי ההתנהגות שבעלות הכוח דורשות כבר הופנמה (Cliff & Millei, 2013; Millei & Cliff, 2014).

בחברה האנושית, הנורמות החברתיות מגדירות ומכפיפות כללי התנהגות של מותר/אסור, מקובל/פסול שהפרט מציית להם, כדי להיות שייך לקולקטיב (Cliff & Millei, 2013). הילד או הילדה מתנהגים כפי שמצפים מהם. הם משתתפים בפעילויות, מדברים בשפה נאותה, "משחקים את המשחק" ומשתדלים ש"המערכת", כלומר הגנת, לא תשים לב אליהם (Tesar, 2014).

החוקים משרתים את החברה בטיפוח צייתנות ובשמירה על הסדר והמשמעת. זה השימוש שהגנת עושה בדרך כלל בחוקים, לרבות החוקים הקובעים את ההתנהלות במרחב השירותים (Lundblad, Hellstroem & Berg, 2010). הילדים והילדות לומדים לווסת את גופם ולעצב את התנהגותם על פי נורמות חברתיות מקובלות, לפעמים יותר מאשר במרחבים אחרים בגן (Millei & Cliff, 2014). הם לומדים למקם את עצמם ביחס לאחרים, עמיתים ומבוגרים כאחד. דרך התנהלות זו מופנמת כאמור באמצעות חוקים וכללים המגדירים את האיסורים ואת ההתנהגות במרחב

השירותים, ובאמצעות ארגון הסביבה: קביעת מספר מסוים של תאים; התקנת דלתות, מנעולים ושלטים, נייר בכמות מסוימת, כיורים, סבון, מראות (Burke & Duncan, 2015). כל אלה מכוונים להתנהגות רצויה המושתתת על הפנמת מסרים וערכים.

כדי להבין את השפעת ההבניה החברתית בשירותים על הילדים והילדות, חשוב לבקש מהם לספר לנו על החוויה שלהם, ולנסות ללמוד מהם כיצד הם תופסים את השהות במרחב השירותים. כאמור, הנטייה הראשונה היא לחשוב שגננות יודעות מה ילדים וילדות חווים וחושבים. הן מעלות השערות, מתבססות על תצפיות ועל הניסיון שלהן בהבנת ילדים וילדות וחוויותיהם, וכך מנסחות הנחות ותאוריות בנוגע אליהם (Sommer, Samuelsson, 2013, & Hundedeide), אבל רק אם נשאל את הילדים והילדות נוכל להתחקות אחר נקודת המבט שלהם, ונוכל לנסות להבין את החוויה האוטנטית שלהם במרחב השירותים. כיוון שלעיתים המבוגרים מודרים מחייהם של הילדים והילדות, יכולתם להבין את חוויותיהם היא מוגבלת (Dockett & Perry, 2005). מחקר ומעשה, המתייחסים ברצינות לנקודת המבט של ילדים וילדות באשר לשגרת היום-יום שלהם, נפוצים היום במדעי הילדות (Clark, 2005; Einarsdottir, 2014).

הפרספקטיבה של הילדים והילדות על מרחב השירותים

לפרויקט שנערך עם הסטודנטיות, במסגרת סמינריון על חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגיל הרך, היו מטרות אחדות המבוססות על עקרונות מחקריים בתחום זה:

פיתוח יכולת הקשבה של הסטודנטיות. הקשבה היא תהליך אקטיבי הכולל האזנה, פרשנות ויצירת משמעות (Clark, 2005).

יצירת יחסי גומלין יותר שוויוניים עם ילדים וילדות בגן (Moss & Urban, 2010). פיתוח יכולת הסטודנטיות ללמוד מילדים ומילדות, ולא רק ללמד אותם (דיין, זיו, אביעזר וורדי-ראט 2017). העלאת רמת המודעות למרחב השירותים ולהבנת המשמעות שהילדים והילדות מייחסים לו (Clark, 2010). הבנת ההשפעה של ההבניה החברתית במרחב השירותים על הילדים והילדות (Cliff & Millei, 2014). ההנחה בבסיס הפרויקט היא כי ילדים וילדות בגן יכולים להתבונן, להבין ולספר על המתרחש במרחב השירותים.

במטרה להבין את החוויה של הילדים והילדות מנקודת המבט שלהם, לעמוד על תהליכי ההבניה החברתית, ומתוך כך גם ללמוד על דרכי הקשבה לילדים וילדות, נתבקשו הסטודנטיות לקיים שיחות על מרחב השירותים עם ילדים וילדות בגן במסגרת ההתנסות הישירה שלהן.

כל סטודנטית בחרה כמה ילדים וילדות ושאלה אותם אם ברצונם להצטרף אליה לשיחה. השיחה נפתחה בבקשה: "ספרי לי משהו חשוב על השירותים". השיחה הוקלטה. השיחות התנהלו באופן פרטני או בקבוצה של שניים-שלושה ילדים וילדות.

חלק מהשיחות שילבו גם בקשה לצלם: "צלם או צלמי משהו מיוחד בשירותים" לאחר הצילום התבוננו הסטודנטית והילד או הילדה בצילום והסטודנטית ביקשה: "ספרי לי על התמונה שצילמת". הצילום הוא פעילות המעודדת מעורבות של הילדים והילדות ויוצרת מוטיבציה לדבר ולהסביר. (אהרון פרץ ואחרים, 2009; דיין, 2011; Einarsdottir, 2014).

ניתוח דבריהם של הילדים והילדות מצביע על החשיבות הרבה שהם מקנים לחוקי ההתנהגות במרחב השירותים, ומכאן - על ההשפעה של ההבניה החברתית. כאמור, כאשר הילד או הילדה מקבלים את החוקים, פעולותיהם הופכות לחלק מיחסי הכוחות המוטמעים במערכת ובהבניה החברתית (Cliff & Millei, 2013; Tesar, 2014). מלבד החוקים (שאליהם התייחסו ילדי הגן במהלך השיחות), גם ארגון מרחב השירותים (על פי הצילומים שלהם) מגדיר את המסרים החברתיים הסמויים שמבנים את התנהגות הילדים והילדות שם. חשוב לציין שהילדים והילדות מגיעים בדרך כלל למסגרת הגן לאחר ששהו במסגרות אחרות כגון מעונות ומשפחתונים. שם, בגלל גילם הצעיר ותהליך הגמילה מחיתולים שאותו חוו, הכללים הנוגעים למרחב השירותים שונים. הילדים והילדות מגיעים לגן כשהם "לא מאורגנים" ו"לא מתורבתים" וחוקי הגן מנתבים אותם למשמעת ולתהליך של חברות המכפיפם לנומרות ולסדר חברתי חדש. מרחב

השירותים הוא אחד המקומות העיקריים שבהם בא לידי ביטוי הסדר החברתי החדש (Cliff & Millei, 2013). להלן דוגמאות אחדות לכיטייה של ההבניה החברתית מתוך דברי הילדים והילדות: הבניה חברתית המדגישה את ערך הפרטיות: נאמרו משפטים כמו: "לא רציתי להיכנס לשירותים כדי לא לראות לאחר את הגוף שלו הפרטי", או: "אסור להכניס חברים לשירותים כי אז הם רואים שיש לנו טוסיק והם צוחקים עלינו", "אנחנו סוגרים את הדלת בזמן שאנחנו בשירותים כי זה לא יפה שיראו אותנו". הפרטיות היא ערך דומיננטי בתרבות המערבית המודרנית (Burke & Duncan, 2015). השירותים הם מרחב חשוב להקנייתו של ערך זה. ארגון המרחב מדגיש זאת: בכל תא יש אסלה אחת, דלת שאפשר גם לנעול אותה. לעיתים יש גם שלטי "פנוי/תפוס" על הדלת.

הסתכלות היסטורית מצביעה על כך שערך הפרטיות בהקשר של השירותים הוא הבניה מודרנית. בעת העתיקה, ביוון וברומא למשל, השירותים היו מעין ספסלים עם חורים שכולם ישבו עליהם בצוותא ותחתיהם עברו בדרך כלל מים זורמים. שירותים משותפים קיימים עד היום במקומות רבים במזרח הרחוק ובכפרים באפריקה (Price Persson, 2004; Ragland, 2017).

גם הגיל משפיע על מידת הבניית ערך הפרטיות. אצל פעוטות, הנמצאים בשלב הגמילה, עשיית הצרכים באסלה משמשת לעיתים דוגמא לפעוטות אחרים איך צריך לעשות צרכים, ולמען המטרה של הקניית הרגלי ניקיון אפשר לוותר על הפרטיות. רק בהגיעם לגן הילדים, הם נחשפים בפעם הראשונה לחשיבות הפרטיות במרחב השירותים. הפרטיות בשירותים מביעה כבוד לגופו של הזולת מצד אחד, אך מצד אחר, מעבירה מסר שעשיית הצרכים היא סיטואציה "לא-חברתית", "מלוכלכת", ולא נאה לעשותה בפומבי. אברי הגוף המוצנעים והמוסתרים הופכים להיות מושא ללעג, אם הם פתאום מתגלים. חשיבות ההסתרה של אברי גוף והתייחסות לחשיפה שלהם כמעשה שלא ייעשה הופנמו כרכיבים של ההבניה החברתית.

עוד דוגמא להבניה חברתית היא בתחום ההיגיינה. ילדים וילדות ציינו חוקים כמו: "אסור להשתין על הרצפה", "אסור להשאיר פיפי בשירותים. צריך להוריד את המים", "חייבים לשטוף ידיים", "זה לא נעים כשהשירותים מלוכלכים". אחד מביטויי ההבניה של ההתנהגות בנושא ניקיון הוא ההתייחסות לנייר במרחב השירותים. נייר הטואלט והנייר לניגוב ידיים, שניהם משדרים מסר של ניקיון. השימוש בנייר מאוד מעסיק את הילדים והילדות: האם יש נייר, כמה נייר מותר לקחת? יש גננות שמסדירות גם את הנושא הזה בחוק, כפי שאמר אחד הילדים: "אסור לתלוש את כל הנייר. אני לוקח קצת יותר משתיים".

ההיגיינה והניקיון הם תחום חשוב בהבניה החברתית של השירותים. זאת הן בשל גילם הצעיר של הילדים והילדות - גיל שבו אין להם עדיין שליטה מלאה על עשיית צורכיהם, -הן כיוון שהשירותים נתפסים כמקום של עשיית צרכים, כלומר הוצאת פסולת מהגוף שיש בה חיידקים ופוטנציאל למחלות ולזיהומים. מלבד החוקים המילוליים המסדירים הורדת מים ושמירה על הניקיון, גם הסביבה משדרת ניקיון: הצבע הלבן הבוהק השולט בדרך כלל בשירותים, וגם הימצאות כיורים וסבון, משדרים מסר של מקום שבו מתנקים. רושם ברור זה התקבל מן הצילומים שצילמו הילדים. השירותים מהווים גם מרחב להבניית הבדלים מגדריים: בצילומים אפשר לראות דלת תא שעליה השלט "שירותי בנות". ילדה שצילמה את השלט הסבירה: "זה אומר שפה רק בנות יכולות להיכנס. ולבנים אסור להציץ לנו" וילדה אחרת אמרה: יש ילדה (על השלט שעל דלת השירותים) אז זה אומר שרק הבנות נכנסות". המסר בהפרדה מגדרית זו מחזק את התפיסה שקיים הבדל בין בנים ובנות, כמו החלוקה המגדרית במשחק בפינת הבית, לעומת המשחק בפינת הקוביות. עצם העובדה ששלט אחד מורה על תא המיועד לבנות, והאחר - על תא המיועד לבנים, על אף שאין הבדל בעיצוב תא השירותים עצמו, מעמיקה את המסר ומבססת אותו.

הבניית יחסי הכוח בין הגנת לילדים וילדות (Tesar, 2014): הבניה זו באה לידי ביטוי גם במרחב השירותים. היא מתבטאת לא רק בעצם העובדה שהגנת היא זו שמטילה חוקים ומקפידה על ציות, אלא גם בקיומו של תא נפרד לצוות, כפי שמסבירה אחת הילדות: "אי אפשר איפה שרוצים. כי חלק של גננות וחלק של שירותים של ילדים". ההפרדה קיימת אף על פי שאין הבדל בין התאים עצמם. הפרדה זו נועדה להדגיש את הבדלי המעמדות בגן ואת יחסי הכוח שביניהם. מעמד אחד (הילדים והילדות) אינו רשאי להשתמש בשירותים של המעמד השולט (הצוות). שירותי הצוות הם "מחוץ לתחום" עבור הילדים והילדות. כך נוצר שטח "מוערף" או שטח "אחר" שאינו נגיש לילדים וילדות ומבטא את יחסי הכוח בגן.

מלבד ההיבטים שהובאו לעיל והמדגישים את כוחה של ההבניה החברתית, הביעו הילדים והילדות את חששותיהם: באחת השיחות סיפרו הילדים והילדות על החשש שלהם שמא לא יצליחו להתאפק. כך למשל סיפרה

אחת הילדות: "שתמיד שאני באה לשירותים אני חושבת שהשירותים הם לא פנויים ואני צריכה לחכות ואני מרגישה שבורה לי פיפי", או החשש להינעל: "אם סוגרים את הדלת אפשר בטעות לנעול". ילדים וילדות בגן, מנסים מצד אחד להתמודד עם חוקי המערכת, שלעיתים מקשים עליהם, אך מצד אחר - תומכים בדרישות ומנסים לנהוג לפיהן. טסר (Tesar, 2014) טוען, כי מערכת גן הילדים מנסה להסתיר את מנגנוני הכוח ולהציג תדמית של מסגרת מטפחת, תומכת ודמוקרטית.

חקר הפרספקטיבה של הילדים והילדות כאמצעי להכשרת הסטודנטיות

תוכנית להכשרת גננות צריכה להציע תאוריה וגישה שעל פיהן נקבעת תוכנית הלימודים. עם זאת, כדי להגיע לעבודה איכותית בגן, הגישה אינה צריכה להסתפק רק בהצגת תאוריה, עליה להאיר את הדרך ליישומה באמצעות התוויית דרכי עבודה מעשיות. פרסומים המתארים תוכניות הכשרה, נמנעים לעיתים מלהציג את הבסיס התאורטי או האידאולוגי שעל פיו נקבעים יעדי ההכשרה ותכניה (דיין, תש"ע; Riblat et al., 2013).

לדעתנו, הכשרת גננות, למרות המודעות שלנו לקיומה של מערכת המושתתת על יחסי כוח, צריכה להתבסס על גישה הומניסטית - דמוקרטית. גישה זו מדגישה את זכויות הילד והילדה על פי אמנת האו"ם לזכויות הילד. בין שאר הזכויות - הזכות לחופש ביטוי, חופש הבעת הדעה והזכות להיות שותפים מלאים בתהליכים של קבלת החלטות. ילדים וילדות, אינם רק זכאים לממש את זכויותיהם - הם גם מסוגלים לכך. הגישה ההומניסטית-דמוקרטית מבקשת להתייחס לילדים וילדות כאל סובייקטים פעילים בעלי ידע חשוב היכולים לתרום לחברה באמצעות הצגת דעותיהם ורעיונותיהם (Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

תוכנית להכשרת גננות שמתבססת על גישה הומניסטית-דמוקרטית, משרטטת מודל של גננת כדמות האחראית על הבניית מרחב פתוח ודמוקרטי המאפשר לילדים וילדות לבטא את עצמם, לתאר את חוויותיהם ולקבל הזדמנויות לספר את הסיפורים האישיים שלהם, באווירה שוויונית ופתוחה. אוברהומר (Oberhuemer, 2005), מציינת כי גישה דמוקרטית מדגישה את המיומנות של הגננת להקשיב לילדים וילדות בתשומת לב רבה מתוך רצון להבין את משמעות הפרספקטיבה שלהם: תחומי העניין, השאלות והכוונות שלהם.

שאלת השאלה מהי ההכשרה שתוביל ל"יצירת" גננת כדמות זו? הפעילות שתוארה לעיל היא דרך אחת למימוש רעיון זה. פעילות זו נועדה להבין טוב יותר את החוויה של הילדים והילדות במרחב השירותים, מתוך זווית הראייה שלהם, ולא רק מתוך פרשנויות של הגננת או הסטודנטית, המנותקות מהסברי הילדים והילדות. פעילות זו היא דוגמה לשילוב חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות בתהליך הכשרת הגננות. מאחר שהחינוך מתרחש תמיד בהקשר מסוים (Winterbottom & Mazzocco, 2016), הקשבה לילדים וילדות מאפשרת להתייחס אליהם כאל פרטים הפועלים בהקשר מסוים, ולא כאל "הילד" או "הילדה". הקשר של מרחב חברתי, מרחב פיזי או מרחב פעילות, מעשיר מאוד את ההסתכלות על הילדים והילדות ואת הבנת החוויה שלהם (Kroll, 2013). ראיית "הילד" או "הילדה" כפרטים משמעותיים בעלי דעה ורעיונות מתאפשרת באמצעות הקשבה לנקודת המבט הייחודית שלהם.

כדי לבחון כיצד משפיע התהליך של הבנת הפרספקטיבה של הילדים והילדות בנוגע למרחב שירותים, על הסטודנטיות המעורבות בתהליך ועל תפיסת המקצוע שלהן, הן התבקשו להגיב בכתב על התהליך שעברו. הסטודנטיות ציינו במיוחד את החשיבות של שיחה פרטנית עם ילד או ילדה או 2-3 ילדים וילדות, והקשבה לדבריהם. החשיבות של קיום המפגש האישי הזה נתפס אצל מרבית הסטודנטיות כאמצעי ליצירת קשר עם הילדים והילדות, להעמקת ההיכרות עימם ולבניית מערכת יחסים הדדית ושוויונית. זהו מפגש בסגנון שונה שבו הסטודנטית מנסה ללמוד מהילד או מהילדה על המתרחש במרחב השירותים, ולא מנסה ללמד אותם על מגוון נושאים אחרים, כמו, לדוגמה, הרגלי ניקיון. מפגש כזה דורש ממנה הקשבה מלאה ותשומת לב רבה לדברים הנאמרים. סטודנטית אחת אמרה:

"למדתי כמה חשוב לתת לכל אחד מקום אישי ולקיים עמם פגישות אישיות...למדתי לנסות להבין מה עומד מאחורי דבריהם, משום שלא תמיד מה שאני חושבת על דבר מסוים, הילד חושב כמוני"
סטודנטית אחרת אמרה: "אני חושבת שזה פתח לי ערוץ תקשורת חדש עם הילדים. שזה שיחרר משהו במחשבה המקובעת שלי:"

דברי הילדים והילדות הפתיעו את הסטודנטיות. הן הבינו שיש להם הבנות ודעות שלא תמיד תאמו את מה שהן עצמן חשבו. הן הבינו שיש להן מה ללמוד מהילדים והילדות:
"נוכחתי לגלות כי רוב דעותיי על תפיסות הילדים הן דעות קדומות."
"הגנת צריכה לבוא בגישה שהיא לא יודעת הכול, ויש לה המון מה ללמוד מהילדים."
"אני מרגישה שהחקר לימד אותי המון ובעיקר לשתוק ולהבין שהידע נתון אצל הילדים... שאני לא היחידה בעלת הידע אלא שגם אני יכולה ללמוד מהם."
"חקר זה פתח בפני נקודות מבט שונות שלא חשבתי שהילדים יעלו אותם."

סיכום

מודל קוהרנטי של תוכנית להכשרת גנות משלב את ההתנסות המעשית עם הנלמד בקורסים (Riblat et al., 2013). ראוי אפוא שההתייחסות לפרספקטיבה של ילדים וילדות תתבטא הן בתכנים של הקורסים השונים (אהרון פרץ ואחרים, 2009) הן בהתנסות המעשית (דיין, 2011; 2012). תוכנית הכשרה יכולה להגדיר כיעד את החיפוש אחר רעיונות ומציאת דרכים להקשבה לפרספקטיבה של הילדים והילדות בכל תחומי חייהם. חשוב לציין כי הקשבה לילדים וילדות לא נועדה רק ללמוד על חייהם או התנסויותיהם (Sumsion, 2005), ולא נועדה רק לעודד את ההתפתחות והלמידה שלהם (Hatch, 2010), ההקשבה לרעיונות של ילדים וילדות היא גם דרך ללמוד מהם. הפעילויות השונות המעודדות את הילדים והילדות להציג את הפרספקטיבה שלהם, מאפשרות לגנות ולסטודנטיות להתייעץ איתם בנוגע לסוגיות ושאלות שונות שעולות במהלך עבודתן (דיין, 2012). כך יהפכו את הילדים והילדות לשותפים טבעיים למכלול העשייה בגן. הסטודנטיות המתנסות בהקשבה לפרספקטיבה של ילדים וילדות, לומדות להבנות ידע ומשמעות באמצעות האינטראקציות ביניהם. כך הן מתנסות בתהליך שבו הילדים והילדות בעצמם מלמדים ותורמים לידע ולהבנה. בדרך זו הן רוכשות מיומנויות של הקשבה ושיחה שישפרו את איכות עבודתן בגן. מאמר זה מציג דוגמא אחת לדרך שבה הסטודנטיות התנסו בהקשבה לילדים וילדות ובניהול שיחה פתוחה עימם. הן נחשפו לחוויותיהם במרחב השירותים, לעולמם הייחודי ולהשפעות הבניית המרחב על תפיסתם והתנהגותם. כמו כן למדו על השימוש בצילום ככלי ביטוי. זאת הייתה הזדמנות לשמוע דעות, מחשבות ורגשות של ילדים וילדות על מקומו של מרחב השירותים בגן, נושא שנחשב בדרך כלל טאבו ונעדר מתוכנית העבודה בגן. קיום שיחה על החוויות במרחב זה היא פעילות המדגימה אינטראקציה פתוחה והרדית, במקום אינטראקציה של הנחיות והוראות במרחב דידיקטי.

רשימת המקורות

- אהרון פרץ, ש', בלרוב, כ', ברוכביץ', ת', ויצמן, ס', זמיר, ג', חברוני, ע', נבו, נ', פאר ר', קאסם, ר', רבי, ס', רם, ש', ושמאע, מ' (2009). אוהב או לא אוהב בגן. הצילום כאלטרנטיבה לתקשורת מילולית. הד הגן, ה, 92-97
- דיין, י' (תש"ע). לקראת פרופסיונאליזם בהדרכה הפדגוגית בגיל הרך: סיפור אישי. במכללה, 22, 22-50
- דיין, י' (2011), הפרספקטיבה של הילדים והילדות על המידע שראוי להעביר להורים על הנעשה בגן. חוקרים הגיל הרך - מכללת לוינסקי לחינוך, 1, 1-27. נדלה מתוך: <http://sites.levinsky.ac.il/wordpress/kindergarten/?p=7>
- דיין, י' (2012), שיתוף הילדים בהדרכת הסטודנטיות בגן. הד הגן, חוברת ג, 14-8.
- דיין, י', זיו, מ', אביעזר, א', ורדי-ראט, א' (2017) חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן על היחסים החברתיים ביניהם. דפים, 66, 185-201
- קוורטרופ, י' (2002). ילדים והילדות כחלק ממבנה חברתי. ביטחון סוציאלי 97-114, 63.
- Ardic, A. & Cavkayta, A. (2014). Effectiveness of the modified intensive toilet training method on teaching toilet skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 263-276
- Burke, R. S. & Duncan, J. (2015). *Bodies as sites of cultural reflection in Early Childhood Education*. New York: Routledge
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces*. London: Routledge.
- Cliff, K. & Millei, Z. (2013). Bio-power and the "civilization" of children's bodies in a preschool bathroom: An Australian case study. *International Social Science Journal*, 62(205-206), 351-362
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London, UK: Routledge
- Dayan, Y. & Ziv, M. (2012). Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 280-289
- Dockett, S. & Perry, B. (2005). "You need to know how to play safe": Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18
- Einarsdottir, J. (2014). Children perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679-697
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination*. New-York: Macmillan Publishing Co.
- Hatch, J.A. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: Teaching for learning in early childhood classrooms. *The Educational Forum*, 74, 258-68.
- Kroll, L.R. (2013). Early childhood teacher preparation: Essential aspects for the achievement of social justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34, 63-72
- Law, E., Yang, J.H., Coit, M. & Chan, E. (2016). Toilet school for children with failure to toilet train: Comparing a group therapy model with individual treatment. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 37(3), 223-230
- Lundblad, B., Hellstroem, A. & Berg, M. (2010). Children's experiences of attitudes and rules for going to the toilet in school. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24, 219-223
- Millei, Z. & Cliff, K. (2014). The preschool bathroom: Making 'problem bodies' and the limit of the disciplinary regime over children. *British Journal of Sociology and Education*, 35 (2), 244-262
- Millei, Z. & Gallagher, J. (2012). Opening spaces for dialogue and re-envisioning children's bathroom in a preschool: Practitioner research with children on a sensitive and neglected area of concern. *International Journal of Early Childhood*, 44, 9-29

- Moss, P. & Urban, M. (2010). *Democracy and Experimentation: Two fundamental values for education*. Guetersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Research Journal*, 13(1), 5-16
- Price Persson, C. (2017). 1,000-year-old Viking toilet uncovered in Denmark. *ScienceNordic*, June 18, 2017. Retrieved from:
<http://sciencenordic.com/1000-year-old-viking-toilet-uncovered-denmark>
- Ragland, J. (2004). *The Hidden Room: A Short History of the 'Privy'*. St.Poelten: Kingston University
- Ritblatt, S. N., Garrity, S., Longstreth, S., Hokoda, A & Potter, N. (2013). Early care and education matters: A conceptual model for early childhood teacher preparation integrating the key constructs of knowledge, reflection, and practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34 (1), 46-62
- Sommer, D., Samuelsson, I.P. & Hundeiede K. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 459-475
- Sterling Henward, A. (2016). (Re)imagining participant observation with preschool children. In W. Parnell & J. M. Lorio (Eds.) *Disrupting Early Childhood Education Research* (pp. 73-85). New York: Routledge
- Sumsion, J. (2005). Preschool children's portrayals of their male teacher: A poststructuralist analysis. In N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 58-81), Maidenhead, Berkshire: Open University Press
- Tesar, M (2014) Reconceptualising the Child: Power and resistance within early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood* 15(4), 360-367
- Van Nunen, K. Kaerts, N. & Wyndaele, J.J. (2015). A quantitative study to identify the beliefs and attitudes of parents concerning toilet training. *Journal of Child Health Care* 19(2), 265-274
- Winterbottom, C. & Mazzocco, P. J. (2016) Reconstructing teacher education: A praxeological approach to pre-service teacher education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 495-507