



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

גליון מס' 13, תשפ"ד, 2024

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

קידום שיח מיטבי בגן הילדים כחלק מתהליך הכשרה והתפתחות מקצועית של גננות

ד"ר תרצה לוין ד"ר דינה בן יעיש ד"ר ברבי שפיר
ד"ר סופי בן-יאיר דוקט' סמר אלדינה
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

תקציר

אחד האתגרים בגיל הרך בכלל ובהכשרת פרחי הוראה לגיל הרך וגנות בפרט, הוא קיום שיח מיטבי עם ילדים. נתונים שנאספו בשנים האחרונות במסגרת מחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי מעידים על קושי בקרב מתכשרות להוראה בגן (להלן גננות) לקיים שיח משמעותי עם ילדים בגני ילדים. השיח הקיים מאופיין במערכת של יחסי כוחות, הגננת היא היוזמת ואילו הילדים הם המגיבים הפסיביים. לכן, יש חשיבות להקשבה פעילה בשיח עם ילדים כדי להבין את תחומי העניין שלהן ואת צורכיהם. לגננת תפקיד משמעותי ביותר באפשרור השיח. עליה לדעת להקשיב, ולגרום לאינטראקציה משמעותית ופרואקטיבית (בירנבוים ועמיתים, 2004; Efrat, 2015, 2017; 2004) תקשורת מקרבת ורגשית עם ילדי הגן תפתח כתוצאה מיחסי גומלין המחזקים אצל הילד תחושת ביטחון, וזאת כאשר הגננת מגלה זמינות רגשית ומזהה את צרכיו. מחנכים יכולים להוות עבור ילדים מקור משמעותי לחוסן, התורם בתורו לפיתוח החוסן האישי שלהם (Sprang & Silman, 2013). מחקר זה מתמקד בחקר השיח המיטבי שהתקיים בין הגננת לילדים בתקופת מגפת הקורונה ובוחן כיצד הניתוח, באמצעות מחוון ורפלקציה, מקדם אותו. ממצאי המחקר מדגישים שהמחוון לניתוח שיח מיטבי תרם לגננות בנייתו האינטראקציות המילוליות והבלתי מילוליות עם הילדים. בו בזמן, הרפלקציה העצימה את תחושת המסוגלות שלהן עצמן להתפתח.

1. סקירת ספרות

1.1 התפתחות מקצועית

התפתחותה המקצועית של גננת היא תהליך מתמשך המתחיל בשלבי ההכשרה הראשונים להוראה ונמשך בכל משך חייה המקצועיים. ההתפתחות המקצועית של גננות מתחילה עם הצטרפותן לתוכניות ההכשרה. בתום הלימודים הרשמיים הן מקבלות את רישיון ההוראה שלהן ויכולות להתחיל לעבוד במערכות החינוך. מוטל עליהן להמשיך ולהתפתח מבחינה מקצועית, שכן ההוראה עומדת מול הצורך להתמודד עם השינויים הדינמיים המתחוללים עם הזמן. הכשרה נכונה מובילה אותן ליצירת אקלים כיתתי חיובי המאפשר להן להבין טוב יותר את צורכי הילד ולדאוג להם (Lee, 2018).

תוכניות ההכשרה לגיל הרך מכוונות להבנת שלבי ההתפתחות של הילדים וליישום פרקטיקות תואמות התפתחות, במטרה ליצור טיפול איכותי. במסגרת ההתפתחות המקצועית נרכש ידע, אשר בתורו, משפר את כישורי ההוראה של הגננות אגב יישום הידע שנבנה ונרכש בתכנון השיעורים ומתוך היענות חברתית ורגשית לילדים (Copples & Bredekamp, 2009).

רכישת הפדגוגיה בתהליך ההכשרה מהווה בסיס חשוב. טורבאין (Torbeys et al., 2020) מסביר כי הפדגוגיה מורכבת משלוש הנחות יסוד: מה נלמד (תוכניות הלימודים), האופן שבו הן נלמדות (מתודולוגיה) וקידום מיומנויות המאפשרות תפקוד חברתי מוצלח (סוציאליזציה). יחד עם זאת, תפיסות ואמונות הגננת בנוגע למהות ההוראה ומהותו של הילד וכן ציפיותיה יקבעו את התפקיד שהיא ממלאת עם כניסתה לגן הילדים (Bleach, 2014). אמונות הן הנחות בסיסיות ועמדות כלפי מציאות מסוימת, המשפיעות על המשמעות שאנשים מייחסים להתרחשויות ולפעולות שהם מבצעים. לגננות יש אמונות רבות הקשורות להוראה וללמידה. אמונות אלה מתייחסות למהות התפקיד, לתהליכי למידה ולתוכני הלימוד. הדימוי שיש לגננות בנוגע ל"הוראה טובה" תורם לגיבוש דמות הגננת שהן רואות כדמות אידאלית, והזיכרון האישי שלהן את עצמן כלומדות, משפיע על ציפיותיהן מתלמידיהן לעתיד ועל השקפותיהן בנוגע למהות של אסטרטגיות הוראה טובה (Tillema, 1998).

הזהות המקצועית של גננת מורכבת ממערך הערכים והנורמות שרכשה במהלך השנים כחלק מהתרבות שבה גדלה והתפתחה. במהלך הכשרתה ובמהלך התפתחותה המקצועית כגננת, היא רוכשת ידע מקצועי נרחב בתחומי דעת שונים ובפדגוגיה (טבק וחמו, 2017). הצמיחה וההתפתחות הפרופסיונלית של גננת מתקדמות בשני צירים: ציר של התפתחות והבשלת האישיות הכוללת של הגננת שבחירה במקצוע ייחודי זה, וציר הקריירה שבמהלכו מצטברים אצל הגננת ידע וניסיון אישי בשטח.

במסגרת לימודי ההכשרה והפיתוח המקצועי, ניכר כי תהליכים רפלקטיביים מתמשכים תורמים ל"הבנה מצבית" שניתן להשיגה באמצעות ניתוח עומק מחקרי (פירסטטר ואפרת, 2014; Korthagen, 2010), בדרך זו הופכת ההתנסות לא רק למקום של ניסוי מיומנויות ההוראה אלא גם לשדה חקירת התאוריה. השימוש ברפלקציה מקדם את יכולות הגננת ללמוד מהניסיון, ליזום שינויים ולהיות מודעת יותר להבנות שלה עצמה (Lepida & Veniopoulou, 2015). במהלך הרפלקציה מתרחשים יחסי גומלין בין שלושה מעגלים: ה"אני" - הגננת, ה"אתה" - הילד ו"הוא" - הסביבה הלימודית (אריאב, 2014). מעגלים אלה מבטאים אינטראקציה בין גורמים פנימיים הקשורים בפרט, לבין גורמים חיצוניים הקשורים בסביבתו. על סמך מחקר זה, כל גננת שעברה תהליך התפתחות אישית ומקצועית היא גננת מועצמת. תחושת ההעצמה וההתפתחות האישית והמקצועית שזורות זו בזו, וניתן ללמוד כי על אף השוני בין המעגלים, תחושת המסוגלות העצמית מעודדת את הגננת ליזום, להעז, להתמודד, להתפתח ולחזק את תחושת ההעצמה שלה.

להתפתחות המקצועית של הגננת יש חשיבות עליונה, זו אינה רק ההתפתחות האישית שלה, שכן בכוחה להשפיע על מעגלים נרחבים כגון, פיתוח תהליכים חברתיים בקרב הילדים, פיתוח כישורי חיים, שילוב עם חינוך ערכי-מוסרי, ובהמשך היא אף מקדמת שינויים במסגרת החינוכית עצמה ומסייעת בהטמעתם (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

1.0.1 תוכניות ההכשרה לגן במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

תוכניות ההכשרה לגן בתואר הראשון ובתואר השני במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי מיועדות להכשיר גנות ומדגישות את הלמידה מילדים על ילדים בתוך קידום שיח מיטבי עם ילדי הגן. בדרך זו המתכשרות להוראה בגן (להלן גננות) לומדות להכיר את צרכיו האישיים של הילד באמצעות פרקטיקה הממוקדת בו. כמו כן, התוכניות מדגישות את פיתוח ה"אני המקצועי" של הגננת כמחנכת בחברה אוריינית בין-תרבותית.

בהתמחות ובתוכנית ההכשרה מושמים דגשים אלה:

- א. לימוד מילדים על ילדים - קידום יכולתן של הגננות ללמוד מילדים על ילדים אגב טיפוח מיומנויות של תצפית, תיעוד ומחקר, בליווי חשיבה ביקורתית ויצירתית. בה בעת התוכנית מאפשרת בפן העיוני למידה של תאוריות, גישות ומתודות חינוכיות העוסקות בחינוך לגיל הרך. השילוב בין העיון ליישום, בין התאוריה למעשה מוביל להבנה טובה יותר של מאפייני קבוצת גיל זו על מגוון רכיביה, וזאת במטרה להגיע אל כל פרט.
- ב. ניהול שיח אישי/קבוצתי מיטבי עם ילדים - קידום יכולתן של הגננות לנהל שיח עם ילדים מתוך הקשבה פעילה ויצירת מרחב פתוח לשיח מיטבי. שיח זה מפנה מקום לביטוי עולמם של הילדים, להבעת רגשות, לשאלת שאלות ולהדריות בין המשתתפים. נוצר שיח המשקף את דעות הדוברים בצורה אמיתית וללא מעורבות שיפוטית של הגננת.

כחלק מן ההכשרה הגננות לומדות קורסים שונים העוסקים בשיח מיטבי, בקידום אינטראקציה עם הילדים ובין הילדים, במאפייני השיח של הילדים ובמחקר המאפיין את קולם של הילדים. תוכני הקורסים נתמכים גם בהכשרה הקלינית של הגננות ובאים לידי ביטוי בפרויקט הגמר הנכתב בשנה השלישית של לימודיהן. בסמינריון הנלמד בתואר הראשון הגננות חוקרות מאפיינים של הפדגוגיה הדיאלוגית. פדגוגיה זו נשענת מעיקרה על ההנחה שפעילויות הילדים נובעות מתוך תחומי העניין שלהם. תפקיד הגננת וצוות הגן הוא לאפשר לכל ילד ללמוד בצורה המותאמת ליכולותיו ולרצונותיו (Efrat, 2015), דבר המפתח אצלו אחריות אישית ללמידה, עצמאות, גמישות מחשבתית ויכולת לפתור בעיות ולקבל החלטות. נוסף על כך, פדגוגיה זו מתייחדת בכך שהיא מתבססת על הקשבה. הגננת לומדת לשחרר את הצורך שלה בשליטה ומתפנה להקשבה פעילה כדי לקדם את הצרכים הרגשיים של הילד. היא עושה זאת מתוך הבנה שהילד מסוגל ליזום נושא לשיחה, להוביל אותו וליצור משמעויות שונות בשיח עם הגננת או עם עמיתים בגן (אפרת, 2019).

במסגרת התואר השני הגננות חוקרות את הסביבה החינוכית המאפשרת לקדם אינטראקציות מיטביות עם ילדים.

1.2 שיח בגן ילדים

אייסנהארט וג'ונסטון (Eisenhart & Johnstone, 2008) מגדירים שיח כשימוש בשפה בעת ביצוע פעולה תקשורתית בהקשר נתון. גישות הבוחנות את חקר השיח בוחנות שיח מקרוב ומנתחות מבעים (רמת המיקרו) כדי לשמוע את

קול המשתתפים. הן בוחנות את השפה הדבורה ואת הדרך שבה המשתתפים בשיחה בונים את רצף תורי הדיבור. גישה זו מתבססת על ההנחה שבשיח קיימים חוסר שוויון ומאבקי כוח, ולכן חשוב לתקן עוולות. חקר השיח תורם לחינוך בכך שהוא מאפשר לבחון תהליכים מקרוב. מחקר כזה מאיר את האופן שבו העשייה החינוכית משפיעה על ההקשר במהלך פעילות הגומלין בין המשתתפים בשיח החינוכי, ואת הדרך שבה היא עצמה מושפעת ממנו (קופפרברג ואולשטיין, 2005).

חקר השיח מאפשר לבחון כיצד שיח מיטבי תורם לתחושת הביטחון של ילדים ומפתח חוסן. תאוריות רבות מדגישות את חשיבות היחסים הקרובים בין גננות לילדים אשר מעניקים ביטחון לילד, בייחוד בתקופה מעוררת מתח וחרדה, אך גם במצבי רגיעה (Tokić & Vukašinić, 2020). תקשורת מקרבת בין ילדים לגננות חיונית ליצירת סביבה חינוכית חיובית ותומכת. התקשורת המקרבת מבוססת על הקשבה אקטיבית, אמפתיה ושימוש בשפה ברורה ומוכנת. היא תורמת רבות לבניית קשרים חזקים בין הילדים לגננת, מה שמוביל לתחושת ביטחון וערך עצמי בקרב הילדים. ילדים המרגישים שמקשיבים להם ומכבדים את דעותיהם, יהיו גם נכונים יותר לשתף פעולה ולהביע את רגשותיהם. תהליך זה יוצר דינמיקה חיובית, שבה כל ילד זוכה למקום מכבד ומכיל המאפשר לו לממש את הפוטנציאל האישי שלו (Strickland & Marinak, 2016). תקשורת מקרבת ורגשית עם ילדי הגן מתפתחת כתוצאה מיחסי גומלין המעניקים לילד תחושת ביטחון, זה אפשרי הודות לכך שהגננת זמינה רגשית, מזהה את צרכיו של הילד ונענית להם. גננות יכולות לשמש מקור משמעותי לחוסנם של הילדים, ובכך לתרום לפיתוח החוסן האישי שלהם (Sprang & Silman, 2013).

דיאלוג הינו אירוע שבו נשאלות שאלות אמיתיות וניתנות תשובות במטרה ליצור טקסט שיחה משמעותי לכלל המשתתפים. בלום-קולקה ואלחנן-פלד (Blum-Kulka & Peled-Elhanan, 2006) מגדירות את הדיאלוג כפונקציה של מידת ההשעיה של שליטת הגננת בשיח ובידע. גננת המציגה עצמה בפני הילדים כמי שאינה יודעת כל הזמן הכול, מגלה 'הדריות' ו'הגבתיים' בשיח (כירנבוים ועמיתים, 2004). היא נענית להזמנה הילדים לשוחח על נושאים מעולמם, מגיבה בצורה מילולית ובלתי מילולית לרעיונות באופן משמעותי ולא סתמי, היא מזמנת נוכחות פעילה של השותפים בשיח ומעודדת את הילדים לבטא את קולם (Davies, Kiemer & Meissel, 2017). עם זאת, גננות לא תמיד מכירות באופן מלא בחשיבותו של דיאלוג ולעיתים קרובות אינן מצליחות להבין את ערכו במהלך אינטראקציות בין הילדים לבין עצמם, ובין הצוות החינוכי והילדים, לקידום נורמות תרבותיות ונקודות מבט מרובות (Guilherme & Morgan, 2018).

חוקרים רבים (Alexander, 2018, 2017, 2008, 2006; Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 2006) חקרו את הדיאלוג ואת השיח בכיתה ובגן הילדים והגיעו למסקנות דומות. דיאלוג כמעט ואינו קיים בכיתה ובגן הילדים מכיוון שרוב המורים והגננות פועלים על פי גישה מסורתית. הם נמצאים במרכז ומונעים קיום של תנאי היסוד לדיאלוג. לרוב, הגננות מתאפיינות בחוסר השעיה של שליטה מורית, הן שולטות במה שנאמר, מתי הוא נאמר ומי אמר אותו. לכן, דבריהן תופסים את כל מרחב השיח. נשאלות שאלות סגורות בצפייה לתשובות קצרות וניתן משוב מינימלי, המחייב את הילדים לספק את התשובה המצופה, במקום לחשוב בעצמם (Eriksson, 2023).

שיח כיתתי מאופיין לרוב בשאלות סגורות כשהתשובות ידועות מראש. תרבות שיח מסוג זה נקראת בשפה המקצועית פ.ת.מ: "פ - פנייה" המורה מצפה שהתלמיד יאמר את התשובה הנכונה. "ת - תגובה": אם המורה שמעה את התשובה שציפתה לה, היא נותנת "מ - משוב חיובי", או, "מ - משוב שלילי" אם לא קיבלה את התשובה המצופה. הדפוס הזה - פ. ת. מ. אינו מאפשר שיח מתוך הקשבה ומשאיר את השליטה בידי המורה - "שליטה מורית". גננות הפועלות בצורה זו, אינן משעות את השליטה המורית ולכן שיח מיטבי אינו מתקיים בתנאים אלו (Cazden, 2008; Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 2006).

הגישה לפיה גן הילדים הוא מערכת סמכותית ולא דמוקרטית, הולכת ומשתנה לאור התמורות שחלו בתפיסת הילדות, לפיהן הילדות היא תקופה ייחודית וחשובה, שעומדת בפני עצמה, ואין לראותה כתקופת מעבר, שבה מכינים את הילד לחיים ולהשתלבותו העתידית בחברה. לכן, יש להתמקד בילדים ובעולמם בעודם ילדים. דיין (2011) מתארת את גן הילדים כמערכת סמכותית ולא דמוקרטית המאופיינת במערכות של יחסי כוחות. היא טוענת כי גן הילדים הוא חלק ממערכת חינוך שלמה שיש בה שרשרת הייררכית של יחסי כוחות, החל במשרד החינוך שנמצא בראש השרשרת, דרך המפקחות, מנהלת הגן, ילדי הגן וכלה בילד הבודד שנמצא בתחתית השרשרת. יחסי כוחות נוצרים כאשר צד אחד במערכת היחסים קובע לגבי הצד השני. דיין מעלה את נושא שאילת השאלות בגן כדוגמה לשימור

יחסי הכוח ומערכת יחסים לא שוויונית. הגננת בשאלותיה משררת כוח, מכיוון שהיא דורשת תשובה מהילדים, ובכך מעבירה מסר שהיא הסמכות בגן, כלומר היא היוזמת, ואילו הילדים הם המגיבים הפסיביים. על פי אלכסנדר (Alexander, 2008) על הגננות לפתוח בשיחה ולא להסתפק בתשובות הילדים, עליהן לעודד את הילדים לפתח רעיון שמתבסס על דברי עמיתיהם.

כדי ליצור אינטראקציות מיטביות בין ילדים יש ליצור מרחב שיח פתוח המאפשר להם להשמיע את קולם ולהביע את מחשבותיהם ואת חוויותיהם. שיח זה מכונה שיח מיטבי (Barrera et al., 2003; Strickland & Marinak, 2016). שיח זה מאופיין בניסיון של הגננת לנהל שיח מתוך הקשבה פעילה, שאילת שאלות הצומחות מתוך השיח באופן אותנטי ומתן אפשרות למשתתפים להציג תובנות ולדון בפרשנויות שונות במטרה ליצור טקסט בעל משמעות לכלל המשתתפים (Peled-Elhanan & Blum-Kulka, 2006; Strickland & Marinak, 2016). אפרת (2019) מסבירה כי ההדדיות בשיח בנויה על הקשבה. על הגננת לדעת להקשיב, לוותר על מוקדי שליטה, ולהיות נוכחת באמת. התנהגויות מילוליות ובלתי מילוליות תורמות רבות לשיח מיטבי ופתוח המגיע מהמקום האותנטי (Strickland & Marinak, 2016).

יתר על כן, בשיח מיטבי הגננת יוצרת תקשורת מקרבת המאפשרת לילד להביע את רגשותיו ומאפשרת לו להרגיש שאנחנו המבוגרים מקשיבים לו הקשבה אמיתית. באמצעות שיקוף דבריו, הגננת משמיעה לילד את עצמו, דבר המניע אותו להתבונן שוב במה שהוא אומר, להעריך את דבריו ולקבל לאורם החלטות חדשות, מכאן שהתכנים שהוא מעלה תופסים את הנפח העיקרי של השיחה (Strickland & Marinak, 2016).

בירנבוים ועמיתיה (2004) מסבירים, כי לגננת תפקיד משמעותי ביותר באפשרו השיח, דהיינו במתן ההזדמנויות לילדים לקחת בו חלק פעיל. דבר זה מתאפשר באמצעות מתן זמן חשיבה, שבו הילד יכול להרחיב את דבריו מבלי שהגננת תתערב, כדי לקדם את השיח. הגננת שואפת להגיע לתשובות אוטנטיות של הילד. על הגננת להימנע מתגובה מהירה ואימפולסיבית מתוך רצון לשלוט ולמלא את החלל שיוצרת השתיקה (Nystrand et al., 2003).

בוהם (Bohm, 1996) חידד טענה זו ולפיה שיח הוא האמצעי לחשוף את קו המחשבה של הילד ומאפשר למחשבות להעמיק ולהתפתח. עוד הוא מוסיף, כי ישנה חשיבות רבה לכך שהמבוגר יחקור את שדה המחשבה של הילד בתוך גישוש אחר המשמעות המתפתחת והמתפרשת שלו. הוא מדגיש את החשיבות שיש לכך שהמבוגר יימנע מאימפולסיביות ושיפוטיות וישהה את תגובותיו, מתוך התבוננות בילד וציפייה לתגובותיו המביעות את התפתחות המחשבות שלו.

לבסוף, בשיח מיטבי הגננת והילד נענים להזמנה הדדית, כל אחד צופה בעניין במהלכים המתרחשים אצל רעהו. מרחב השיח שנוצר מאפשר לשותפים להרחיב ולשתף מתוך הקשבה עמוקה ופעילה, כשמורגשת בו השעיית השליטה של הגננת על השיח, הבאה לידי ביטוי במתן זמן לחשיבה כדי לאפשר לילדים לבטא את עצמם.

2. מתודולוגיה

2.1 שאלות המחקר:

1. כיצד הכשרת גננות יכולה לתרום לפיתוח מיומנויות של שיח מיטבי עם ילדים?
2. כיצד ניתן באמצעות מחוץ-שיח ורפלקציה, קידמו את יכולות הגננת לקיים שיח מיטבי עם ילדים.

2.2 שיטת המחקר

מחקר זה נערך בגישת חקר השיח. תחום חקר השיח (Discourse Analysis) מהווה שדה מחקר המאפשר בדיקה מעמיקה של תהליכי למידה והתפתחות מקצועית בחינוך בכלל ובמכללות להכשרת מורים, הפועלות בהקשר רב-תרבותי ורב-לשוני של החברה הישראלית בפרט (קופרברג ואולשטיין, 2005).

2.3 אוכלוסיית המחקר: 6 גננות המשוחחות עם 6 ילדים בני 3-6 שנים.

2.4 כלי מחקר

1. 12 תמלילים מתוך צילומי וידיאו עם ילדים.
משך השיחות נע בממוצע בין 10-20 דקות. היקף התמלילים נע בממוצע בין 25-150 תורות דיבור. התצפית המצולמת תומללה בפורמט של טבלה ונותחה.
2. 12 קטעי רפלקציה של גנות שנכתבו בהמשך לניתוח התמלילים.

2.5 מהלך המחקר

הנתונים נאספו באופן אתנוגרפי (צילום בווידיאו), במהלך שיחות עם ילד/ים בתקופת מגפת הקורונה, בזמנים שהגנים היו סגורים והילדים שהו בבית (הסגר ראשון מ-5 במאוס 2020 עד 4 במאי 2020; סגר שני מ-18 בספטמבר 2020 עד 17 באוקטובר 2020; וסגר שלישי מ-27 בדצמבר 2020 עד 6 בפברואר 2021).

בתקופה זו הילדים חוו שינויים רבים ומצבים שלא הורגלו להם. בלא הכנה מוקדמת הופסקו הלימודים בגן, נאסר עליהם להיפגש עם קרובי משפחה ועם חבריהם והייתה תחושת חרדה מהמחלה עצמה. שיטת הלמידה הפכה ללמידה מקוונת מרחוק, כלומר לימוד תכנים מהבית. דבר זה אפשר שמירה על הרצף הלימודי והפחתת הפגיעה בשגרת הלימודים של הילדים, כל זאת, לצד מתן תמיכה ומענה רגשי חברתי וקיום מסגרת חברתית-חינוכית תומכת. כמו כן, הפעלת חדרי זום אפשרו לקיים שיחות אישיות עם ילדי הגן והוריהם, אשר דרכן הגנות קיבלו פרספקטיבה בנוגע לייעילות הלמידה. שיחות אלה יצרו קשר אישי עם הילדים ועם הוריהם והן נועדו לתת מענה לצרכים רגשיים שהתעוררו בתקופה מורכבת זו.

כל גנת שוחחה עם כל ילד פעמיים. מטרת השיחה הראשונה הייתה התעניינות בשלומו של הילד באמצעות שאלה פתוחה, המזמינה את הילד לשתף בחוויותיו. השיחה השנייה נסובה סביב ציורו של הילד, מתוך הנחה ששיח בעקבות ציור יעודד הצפת תכנים רגשיים העולים מעולמו של הילד בתקופה זו. כל שיחה נמשכה בין 5 ל 10 דקות. השימוש בציורים מבוסס על כך שציורו של הילד ותגובותיו מבטאים את עולמו הפנימי, ונושא הציור מעורר תגובה המסמלת את המציאות ואת דרך המשגתה (רוז, 2012). לעיתים ישנו קושי להביע מחשבות ורגשות באופן מילולי והציורים מאפשרים לעשות זאת ביתר קלות (Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009).

2.6 ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים והצגתם מתבסס על "מחווון רכיבי שיח מיטבי מונחה גנת" (ראה נספח 1). המחווון בוחן את טיב השיח בין הגנת והילד. הוא מתבסס על כלי שנבנה בידי בירנבוים ועמיתיה (2004) והותאם לצורכי מחקר זה. המחווון בוחן את טיב השיח המתקיים בין הגנת ובין הילד, ובודק האם תגובת הגנת פתחה מרחב לשיח או סגרה אותו. נבחנו דרגות שונות של שיחה. ברמה הגבוהה - שיח מיטבי הוא שיח שבו הגנת מאפשרת לילדים להעלות נושאים אשר מעניינים אותם, יש בו גם הקשבה והדדיות בין הגנת לילד. ברמה הנמוכה - השיח הוא לכאורה, אומנם מתנהל שיח, אך הוא בשליטה מלאה של הגנת, אשר מכוונת את השיחה למקומות ידועים מראש. בנייתו השיחות נבחנה יכולת הגנת בניווט השיחה שקיימה עם הילד: פתיחת השיחה, מתן זמן לחשיבה והשעיית השליטה שלה, שיקוף וגילוי סובלנות ופתיחות. נוסף על כך, נבחנו מאפייני השיח: סוגי השאלות ששאלה הגנת, מידת ההדדיות בשיחה, תקשורת רב כיוונית, וגילויי ההתלהבות של הגנת ושל הילדים. בהצגת הממצאים הובאו דוגמאות הממחישות כיצד יש ביכולתו של מבע אחד לשנות את אופייה של אפיזודת השיח. נציין כי מתוך מחקרי שיח ניתן להפיק נתונים שונים, כיוון שהנתונים ניתנים לפרשנות שונה של חוקרים שונים. לצורך מהימנות המחקר, הניתוח התבסס על הספרות בנושא ועל דיון משותף של החוקרות אשר תרמו למהימנות הכלים.

2.7 מהימנות ואתיקה של המחקר

שמות הילדים המופיעים במחקר זה הם שמות בדויים, וזאת כדי לשמור על פרטיותם של הילדים בגיל הרך. לאחר האישור של ועדת האתיקה המכללתית קיבלנו הסכמה מדעת מהגננות להשתמש בנתונים לצורך המחקר. ההסכמה שהתקבלה התבססה על מידע מלא ורלוונטי לגבי מטרת המחקר ומהלכו, ועל רצונן החופשי של המשתתפות לקחת בו חלק, בלי כל לחץ. במהלך המחקר, שמרנו על סודיות, והבטחנו את האנונימיות של המשתתפות כדי לשמור על פרטיותן ורווחתן. זהותן של הגננות חסויה לחלוטין כדי להגן עליהן מכל פגיעה אפשרית בעקבות נכונותן להשתתף במחקר.

3. ממצאים

בחרנו להציג אפיזודות שיח בין הגננות לילדים ובהן הרגשנו את מאפייני השיח העיקריים של הגננת בתוך הובלת השיח. השיחות בין הגננות לבין הילדים ממחישות את תהליך ההכשרה שעברו ואת השפעתו על יכולתן לפתוח מרחב שיח מיטבי, ולעיתים גם לסגור אותו. הצגת הממצאים מופיעה ברצף של זמן ומשקפת התפתחות מקצועית בתקופות שונות. בחרנו להציג את עיקרי המאפיינים שעלו בעבודתן של הגננות בשתי נקודות זמן: בתחילת המחקר ובהמשכו. להלן נביא דוגמאות מתוך 12 תמלילים שנערכו עם שישה ילדים (עם כל ילד לפחות 2 שיחות). השיחות התקיימו במהלך חצי שנה, תומללו ונותחו. השיחות אשר התקיימו עם הילדים התנהלו במהלך העשייה החינוכית באמצעות Zoom בתקופה של מגפת הקורונה.

3.1 מאפייני שיח

ראשית, נתייחס למאפייני שיח כגון פתיחות ייחודיות לשיחות באמצעות Zoom, מתן זמן לחשיבה, 'השעיית שליטה' ו'הדריות'. לאחר מכן נתייחס להיבטים המאפיינים את השיח: סוגי שאלות, מידת ה'הדריות' והדיאלוגיות בשיחה. נתייחס למאפייני שיח באמצעות דוגמאות.

3.1.1 פתיחה מיטבית

המאפיין הראשון שעלה מניתוח התמלילים מתייחס לפתיחתה של השיחה גננת-ילד. ניכר כי רוב הפתיחות התאפיינו בשיח המעורר סקרנות ובבחירת נושא רלבנטי לעולם הילדים מתוך כוונה להקשיב להם. במקרים רבים הפתיחה הייתה לבכית ויצרה אינטימיות עם הילד. לעיתים היא אפשרה לילד לזווג נושא לפתיחת השיחה. בשיחות אשר התקיימו באמצעות Zoom היו פתיחות ייחודיות, ויחד עם זאת עלו קשיים טכנולוגיים כגון בעיות שמיעה, היעלמות התמונה, או חוסר ודאות של הילד לגבי קיום השיחה. לכן, ישנה חשיבות גדולה ל'הדריות' מצד הגננות במהלך השיח המתקיים ביניהם.

דוגמה 1: בתאריך 23/4/2020

השיחה התקיימה באמצעות שיחת Zoom עם ילדה בת 5;8, השיחה ארכה כ-10 דקות.

1	גננת	היית ילדה (בקול נלהב וחיוך) אני לא רואה אותך.
2	ילדה	אמא, היא לא רואה אותי (אימה של הילדה מנסה לסייע לה לפתוח את המצלמה).
3	גננת	יש לך למטה מצלמה את רואה? בצד הא... שמאל.
4	אימא של הילדה	כן, הינה בבקשה.

5	גננת	הייתי ילדהההההההה (בקול נלהב, מנופנת לה לשלום ומחייכת). מה שלומך? (מחייכת).
6	ילדה	בסדר, אני מתגעגעת אליך (מחייכת ומורידה את הראש).
7	גננת	גם אני מתגעגעת אליך (ממשיכה לחייך). מה את עושה בימים אלו?
8	ילדה	(משחקת בשיער) מציירת, מכינה יצירות, לומדת, קוראת (עושה תנועות עם ידיה ומחייכת).
9	גננת	אוי, איזה יופי כמה דברים את עושה, את נהנית? (מחייכת).

ניתן לראות כי המפגש מרחוק טומן בחובו אתגרים טכנולוגיים לא מעטים, אך גם אתגרים אחרים. תורות הדיבור לעיל מהווים דוגמה טובה לפתיחה מיטבית. הגננת פותחת את השיחה בקול נלהב ובהתרגשות לראות את הילדה ולשוחח עימה לאחר תקופה ממושכת שלא התראו. גם הילדה מתרגשת לשוחח עם הגננת. ניתן לזהות את השימוש בתגובה בלתי מילולית, חיוך, שחזרה על עצמה באפיוזורת הפתיחה והופיעה כמעט בכל תור ולכל אורך השיחה.

3.1.2 מתן זמן לחשיבה והשעיית שליטה

המאפיין השני הינו מתן זמן לחשיבה, כלומר, השהייה של תגובת הגננת ומתן מקום למחשבותיו של הילד. מלבד זאת, בחנו את יכולתה של הגננת להשעות שליטה, להקשיב לילדים מבלי לכוון לתשובה ידועה מראש, ומבלי לכפות את דעתה בצורה גלויה או סמויה על הילדים, וכך לכוון את השיח לנתיב מתוכנן מראש. מצאנו כי במהלך השיחות אפשר להבחין בשני מצבים: התערבות מהירה, והצורך של המבוגר לדבר ולמלא את החלל, לעומת השהייה בעת השיחה המאפשרת זמן לחשיבה. מתוך ניתוח השיחות עלה, שעם תחילת ההתנסות של הגננות בניווט מאפייני שיח מיטבי ויישומם, מקצת הגננות הצליחו פחות להשהות את התגובות שלהן ולא נתנו לילדים זמן לחשיבה. הצורך להתערב ולמלא את החלל בא לידי ביטוי כאשר הגננת ממחרת ושואלת שאלה נוספת, מבלי לתת לנשאל שהות לחשוב ולענות על השאלה.

דוגמה 2: בתאריך 15/4/2020

השיחה התקיימה באמצעות שיחת Zoom עם ילדה בת 4:6, השיחה ארכה כ-9 דקות

24	גננת	ומה עכשיו?
25	ילדה	(שתיקה)
26	גננת	את ציירת את הבקבוק, ומה עוד ציירת?
27	ילדה	(שתיקה)
28	גננת	את מי ציירת ליד הבקבוק? זה ילדים? זה מבוגרים? את מי ציירת?

הדוגמה מראה את הצורך של הגננת לנווט ולהוביל את השיחה. חשוב לה לקדם את השיח, אולי אף מתוך חשש שתיווצר שתיקה אשר תתפרש על ידה כשיחה "לא מיטבית". השיח אופיין בשאלות אשר נועדו לאפשר לילדה להרחיב את תיאור שלה, אך למעשה רצף השאלות ללא מתן זמן שהייה, קטע את הילדה ולא מאפשר לה זמן חשיבה שיסייע להרחיב את השיח. כשהגננת שואלת שאלות סגורות ושאלות המכוונות לחקירה, היא נמצאת במרכז, בוחרת את הנושא אליו היא תתייחס ותגיב, ובכך קוטעת את שרשרת הדיבור הטבעי שיכול היה להתפתח אם השאלות היו פתוחות ומזמנות מספר תשובות, ולא רק תשובה אחת שהגננת מעוניינת לשמוע.

לעומת זאת, בהמשך תיעוד השיחות עם הילדים, ניתוחם באמצעות המחונן ולאחר חשיבה רפלקטיבית על הנעשה, הגננות הבינו את החשיבות של מתן זמן לילד כדי שתהיה לו אפשרות להשלים או להרחיב את מחשבותיו באופן עצמאי.

דוגמה 3: בתאריך 14/6/2020

השיחה התקיימה באמצעות שיחת Zoom עם ילדה בת 4;5, השיחה ארכה כ- 7 דקות

28	גננת	את רוצה לספר לי מה אתם עושים כשאתם בבית?
29	ילדה	הכנו פנקייק וכדורי שוקולד וגם יצירות עשינו (צוחקת).
30	גננת	וואו!!! איזה יצירות למשל?
31	ילדה	עם חומרי יצירה
32	גננת	(שתיקה)
33	ילדה	פלסטלינה, וטושים. והכנו עוגיות. את יודעת שאימא קנתה לי פלסטלינה וגם מטאטא חדש?! (מקפצת במקום תוך כדי דיבור).
34	גננת	איזה כיף, תתחדשי!

ברוגמה זו הגננת שואלת את הילדה שאלה פתוחה, "את רוצה לספר לי...". הילדה נענית להזמנה לשיחה ועונה לגננת. מתור 28 מתחיל להתפתח שיח מיטבי בין הגננת והילדה. בתור 30 הגננת מגיבה בהתלהבות, מביעה את דעתה האישית "אני גם אוהבת כדורי שוקולד". הגננת יוצרת ביניהם קרבה. השתיקה של הגננת בתור 32 אפשרה לילדה להעמיק ולהרחיב את תשובתה.

דוגמה 4: בתאריך 12/1/2021

השיחה התקיימה באמצעות שיחת Zoom עם ילדה בן 5;0, השיחה ארכה כ-5 דקות.

5	גננת	מה את עושה בבית בזמן הסגר?
6	ילדה	משעמם מאוד, לפעמים משחקת עם אחי, אבל לא יוצאים מהבית בגלל הקורונה.
7	גננת	מה את יודעת על הקורונה? תסבירי לי?
8	ילדה	קורונה, וירוס מסוכן ומדביק בגלל כך אם רוצים לצאת מהבית לובשים מסכה וכפפות.
9	גננת	למי התגעגעת?
10	ילדה	התגעגעתי לגן שלי, לגננת, לחברים, לחצר, ולכיסא שלי. וגם התגעגעתי לטיולים שלי עם המשפחה, מאז לא יצאנו.

ברוגמה לעיל ניתן לראות כי בתור מספר 5 הגננת שואלת שאלה פתוחה והילדה מספרת איך היא מרגישה בתקופה שבה היא נמצאת בבית: "משעמם מאוד, לפעמים משחקת עם אחי אבל לא יוצאים מהבית בגלל הקורונה". בתור מספר 7 הגננת חוקרת אותה בדבר ידיעותיה על קורונה: "מה את יודעת על הקורונה? תסבירי לי". ברומה, בתור מספר 9 היא ממשיכה ושואלת את הילדה "למי התגעגעת?". ניתן להבחין כי הגננת קשובה לדברי הילדה ושואלת שאלות בהתאם למה שהיא שומעת. מאפיין חשוב בפתירת מרחבי שיח להבהרות ולביטוי אישי של הילדה.

דוגמה 5: בתאריך 2/1/2021

השיחה התקיימה באמצעות שיחת Zoom עם ילדה בת 5;5 השיחה ארכה כ-11 דקות.

24	גננת	אני רוצה שתספרי לי משהו על עצמך, ואחר כך אני אספר לך משהו שהיית רוצה עלי.
25	ילדה	אממ. . אממ. . אההה. . לא יודעת, אהה, אההה, אההה, אהההה, לא יודעת. (מחייכת במבוכה) אני לא יודעת.
26	גננת	תחשבי קצת, זה בסדר לחשוב, אנחנו לא ממהרים, יש לנו את כל הזמן בעולם.
27	ילדה	אהה. . אהההה. . אההה. . אהההה את יודעת שיש לי מיטת קומתיים ויש לי שידה כי אני בקומה הגבוהה?
28	גננת	באמת?
29	ילדה	אהא.
30	גננת	ולמה את משתמשת בשידה?
31	ילדה	לשים דברים, שמתי מלא דברים.
32	גננת	באמת?
33	ילדה	אהא.
34	גננת	איזה דברים?
35	ילדה	אממ. . שמתי משחקים, קופסאות, משחק חדש, אממ, אמ. . אממ. . אההה. . אהה. אההה. לא יודעת שכחתי מה אני עוד שמה. ואת האלכום שלי.
36	גננת	את בחרת להיות בקומה העליונה?
37	ילדה	לא, אמא ואבא החליטו.
38	גננת	ואת אוהבת את זה?
39	ילדה	כן. את יודעת שאבא ואמא שלי מרשים לעלות רק למי שבן 5 או 4. לאיתי אנחנו לא, כי הוא לא בן 5 או 4.
48	גננת	ואת יודעת שדווקא בתקופה הזאת אני מרגישה שמאוד כיף לי פתאום להיות בבית, עם הילדים שלי ולשחק איתם.
49	ילדה	מה?
50	גננת	כי כשהם בגן אני לא מבלה איתם מספיק זמן.

בדוגמה זו ניתן לראות שהגננת מנסה להשעות שליטה ונותנת זמן לחשיבה. בתחילת התמליל ניתן היה לומר שהוא מאופיין בריבוי שאלות של הגננת. בתור מספר 24 הגננת מבקשת מהילדה לספר על עצמה ומצהירה שגם היא תספר על עצמה. בתור מספר 26 היא מסבירה לילדה שיש לה זמן לחשוב "תחשבי קצת, זה בסדר לחשוב, אנחנו לא ממהרים, יש לנו את כל הזמן בעולם".

בהמשך השיח מתור מספר 27 ועד לתור מספר 39 מתנהל שיח בין הגננת לבין הילדה בעל מאפיינים של 'הדריות' ו'הגבתיים'. בירנבוים ועמיתיה (2004) טוענות כי 'ההדריות' באה לידי ביטוי כאשר הגננת והילד נענים זה להזמנתו של זה, צופים את המהלכים זה אצל זה מתוך גילוי התעניינות. מרחב השיח שנוצר מאפשר לשותפים להרחיב ולשתף מתוך הקשבה עמוקה ופעילה. 'הגבתיים', הוא מצב שבו הגננת מגיבה בצורה עניינית למה ששמעה בשיח עם הילד (תקשורת מילולית), גם באמצעות שפת הגוף שלה: היא מחייכת, יוצרת קשר עין ומשדרת קרבה רגשית (תקשורת בלתי מילולית). אומנם הגננת שואלת שאלות רבות, אבל השאלות באות מתוך התעניינות אמיתית ותורמות בכך לתיאורים הרחבים של הילדה, למשל הילדה מתארת בהרחבה את מיטת הקומתיים החדשה שלה ומדוע

היא ישנה דווקא בקומה העליונה. כמו כן, הילדה מעורבת בשיחה ומשתפת בחוויותיה. ניתן לזהות גם אצל הילדה התנהגויות בלתי מילוליות כמו חיוך ומשחק עם השיעה. ייתכן כי התנהגויות אלה הביעו ביישנות, אך השלימו את ההבעות המילוליות ממקום אותנטי.

1.2 מקומה של הרפלקציה בהכשרת גננות לעידוד שיח מיטבי

עד כה, ראינו שהמחווה לניתוח שיח מיטבי תרם לגננות לנתח את האינטראקציות המילוליות והבלתי מילוליות עם הילדים. במקביל, הרפלקציה העצימה את הגננות והגבירה את תחושת המסוגלות שלהן להתפתח. אריאב (2014) טוענת שההתפתחות האישית והמקצועית נבנית על היכולת הרפלקטיבית של הגננת ומוכיחה להתפתחות אישית ומקצועית. להלן דוגמאות אחדות לדרך שבה מסכמות גננות את התהליך שעברו:

דוגמה 6: בתאריך 23/4/2020

מצאתי כי לרוב ישנו הברל בפתחת השיח בין השיחה הראשונה והשנייה שהתקיימה עם הילד. על פי רוב בשיחה הראשונה, השיח נווט על ידי הגננת. ואילו בשיחה השנייה הילד נרגש לתחילת השיחה, הוא מצפה בהתרגשות רבה לתחילת השיחה, הוא יוזם את השיחה ומציג לגננת בהתרגשות את הציור שצייר והילד מחכה לתגובת הגננת. הילד מציג את ציורו בכיטויים מילוליים ובלתי מילוליים

נראה שהתגובה האמיתית של הגננת עוררה התרגשות ומוטיבציה להמשיך שיח הדדי. התעניינות אמיתית של הגננת בילד היוותה בסיס ליצירת אווירה מקבלת ולהמשיך השיחה המיטבית (אפרת, 2019).

דוגמה 7: בתאריך 14/6/2020

בניתוח התמלילים, ראינו שבתחילת הדרך כגננות לא הצלחנו להשעות את השליטה שלנו, הקשבנו לילדים אך לפעמים סבלנו תמה ומיהרנו לתת תשובה כשהילדים לא הגיבו. במקרים אחרים הבענו את העמדה האישית, במטרה לתת לילדים את התשובה או כיוונו את השיח למקום מתוכנן מראש. בהמשך לאחר התנסות ורפלקציה, הצלחנו להיות קשובות, לא לכפות את הדעה שלנו על הילדים ואף לא כיוונו אותם להגיע לתשובה מסוימת. כך זכינו לשמוע מגוון תשובות וחלקן אף יצירתיות.

מדוגמה זו עולה כוחה של ההתנסות בפועל בעת קיומו של שיח עם ילד. הניתוח בעקבות קריאת התמליל שהופק והרפלקציה שנעשתה קידמה את יכולתה של הגננת לנהל שיח מיטבי (פירסטטר ואפרת 2014; Korthagen, 2010). בתיאור שלה היא נעזרת בקטגוריות המחווה ומורגשת הבנה מעמיקה שלהם.

דוגמה 8: בתאריך 2/1/2021

במקומות בהן תגובתי היו סתמיות, כאשר הבעתי ביקורת וניווטתי את השיח למקומות ידועים מראש, מרחבי השיח נסגרו ואופיינו בהימנעות מצד הילד, בתשובות קצרות ובשתיקות מרובות. במקרים אלו חשתי שאני חייבת "להחיות" את השיח על ידי העלאת נושאים חדשים לשיחה. לא פעם, כאשר נפתח מרחב השיח ונוצרה 'הדדיות' שהתבטאה במבעים מרחבים חשתי צורך לחזור ל"לשלוט בשיחה". קטעתי את הילד ושאלתי שאלות הרחבה בתחומים שעניינו אותי ולא את הילד. הניסיון להישאר בתפקיד ההיררכי כמחנכת, מחזיר את הילד אוטומטית למעמדו כילד ולא כשותף לשיח חברי. כמובן שהתנהלות כזו מצידי קוטעת את השיח.

בדוגמה זו ניתן לראות שהרפלקציה מתרחשת "במעגל האני" כתהליכים פנימיים (אריאב, 2014). במעגל זה יש חשיבות רבה לחשיבה הרפלקטיבית של הגננת על תהליך התפתחותה, ונדרשים בו התבוננות פנימית ושיפוט עצמי ברמה גבוהה.

דוגמה 9: בתאריך 2/1/2021

נוכחתי לגלות עד כמה כוחנו כגננות רב: טיב השיח נמדד בתגובותינו המילוליות והבלתי מילוליות, יכולת הניווט שלנו היא זו אשר השפיעה על פתיחתם וסגירתם של מרחבי השיח. מניתוח השיחות הבנתי איך שיח אמור להתנהל, נוכחתי בחשיבותה של השעיית השליטה, ההדריות, וכן בחשיבות היכולת לשאול שאלות פתוחות תוך 'מתן זמן חשיבה' לילדים השותפים השיחה. התגובות שלי לדברי הילדים הן קריטיות: במקומות בהן התגובות הייתה אמיתית ושיקפנו את דברי הילד, הילד היה נוכח בשיחה באופן מלא, הביע גילויי הנאה והתלהבות, סיפר ושיתף בעולמו הפנימי וחשף את רגשותיו

דבריה של הגננת מבטאים את המעגל השני, כלומר, יחסי הגומלין עם הילד (אריאב, 2014). היא מבינה כי שיח מיטבי מתרחש כאשר הילדים מעלים נושא. מכאן היא מסיקה שעל הגננת לאפשר להם להביע את עצמם באווירה נינוחה, בתוך מתן זמן לחשיבה והשעיית שליטה מורית. מאפייני שיח אלה מעודדים אותם להמשיך לשוחח בנושא מתוך העולם שלהם.

דוגמה 10: בתאריך 2/1/2021

התהליך שעברנו היה מסע בתחום לא מוכר לנו. המציאות העולמית החדשה בתקופת הקורונה דרשה שלא נפגש עם הילדים, ונאלצנו לשוחח איתם דרך פורמט דיגיטלי, חדרי ה-Zoom. המרחב הזה היה חדש לנו וגם חדש לילדים.

לגננת מקום מרכזי וחשוב בניתוב השיח בגן ובהנעת הילדים לקראת השותפות בשיח. גננת המפתחת מודעות לגבי הצורך בשיתוף הילדים בנעשה בגן ויודעת לקדם באמצעות שיח מיטבי, תורמת בכך להתפתחות משמעותית אצל הילדים בתחומים רבים שהם למעשה פועל יוצא של תהליכים דיאלוגיים. הילדים מקדמים את יכולת ההבעה העצמית שלהם, יודעים לשאת ולתת במהלך שיח עמיתים, ניתנת להם במה להביע את רעיונותיהם והם חשים את חשיבותם ואת ערכם מול עצמם ומול קבוצת השווים אליה הם שייכים, ובמקביל יודעים להעריך את עמיתיהם ולפתח כלפיהם כבוד הרדי מתוקף היחסים המתהווים בתרבות השיח המושתתת בגן בפעילויות השונות. על כן במטרה לקדם שיח מיטבי, אותנטי ואישי עם הילדים, יש לפתח את המודעות אצל גננות לתהליכי שיח שהן מקיימות בגן כחלק מן העשייה החינוכית שלהן בכלל.

מדבריה ניתן לחוש את תחושת ההעצמה ואת ההתפתחות האישית והמקצועית השזורות זו בזו, המעודדת את הגננות ליזום, וגורמות להן להעז, להתמודד, להתפתח ולחזק את תחושת ההעצמה ותחושת המסוגלות העצמית. ניתן לומר שההתנסות בפועל, הניתוח באמצעות המחווה והרפלקציה היו הגורמים להתקדמות ביכולות האישיות של הגננות. ממפגש למפגש גבר רצונן להשתמש בכלים הללו כדי להבין את השיח ולהגיע לתובנות כיצד לטייב אותו באמצעות פתיחת מרחב שיח עבור הילדים.

דיון וסיכום

מהממצאים ניתן ללמוד כי בתחילת המחקר כאשר הגננת אינה קשובה לילד, אינה נענית לתכנים שהוא מציע ובוחרת שלא לוותר על מוקדי שליטה כדי להיות נוכחת באמת, היא אינה יוצרת הרדיות. בכך היא שומרת על מיקומה ההיררכי והילד מרגיש שלא מקשיבים לו.

לעומת זאת, בהמשך, כאשר הגננת מגיבה לדברי הילד בצורה סקרנית ובתהליך של למידה הרדית, היא מציבה את הילד במקום של היודע, וכך המרחב נפתח לשיח. במרחב פתוח זה, עולמו של הילד נחשף. לעומת זאת, כאשר הגננת ממקמת את עצמה כבעלת הידע, התגובה של הילד מושתקת.

הממצאים חיזקו את חשיבות הכשרת הגננות להקשבה לקולם של הילדים באמצעות שיח מיטבי, שבו ניתנת לילדים כמה לשתף תכנים מעולמם הפנימי ולשתף בתחושותיהם לאור המצב. אפרת (Efrat, 2015) מסבירה כי 'הדריות' בשיח בנויה על הקשבה לעולמו הפנימי של הילד. דווקא בזמני חירום, ישנה חשיבות לקיום שיח מיטבי ורגשי, בעל מרחבים פתוחים, המחזק את הקשר הבין אישי של הגננת והילד (Nystrand et al., 2003). תקופת חירום מחייבת את המשתתפים לרגישות גבוהה של שמירה על כללי השיח המקובלים, היא מחייבת הקשבה עמוקה ו'הגבתיות' אמפתית העונות לצרכים של הילד. מחקר זה הראה כי החשיבה הרפלקטיבית של גננות בעקבות שיחות עם הילדים, שינתה את התפיסה העצמית ואת הזהות שלהן כגננות, והשפיעה בסופו של דבר על העבודה שלהן בשטח (Bleach, 2014). השינוי התפיסתי הושג באמצעות שני כלים מרכזיים, כפי שהציעו פירסטטר ואפרת (2014): (1) הדרכה לחשיבה רפלקטיבית תהליכית על עבודתה של הגננת, שבוצעה באמצעות ליווי מקצועי של המנחה; (2) ניתוח סיטואציות של שיח הלקוחות מהנעשה בגן הילדים עצמו, אשר בוצעו באמצעות צילום המפגשים, תימלולם וניתוחם. לסיום, כאשר גננות מבינות את משמעות תמיכתן בילדים ומאמינות ביכולתן לטפח את הצרכים החברתיים והרגשיים של הילדים ואת התפתחותם הלימודית, הן יבצעו את תפקידן על הצד הטוב ביותר. לגננת תפקיד משמעותי ביותר באפשר (enabling) השיח המתפתח בעקבות דברי ילדי הגן ובהשראתם. על הגננות לגלות פתיחות, גמישות, רגישות, יכולת הקשבה, סובלנות, השעיה מבוקרת של השליטה במה שקורה בגן, כמו כן, הן צריכות להיות מסוגלות להתייחס באמפטיה לתגובות בלתי צפויות של ילדי הגן ולבנות עליהן במקום להתעלם מהן או לשלול אותן (Eriksson, 2023).

יישום עקרונות השיח המיטבי בהכשרת גננות

צוות החוקרות רואה חשיבות רבה בלמידת המאפיינים הנשענים על שיח מיטבי, מתוך כוונה לשלבו בכל זירות ההכשרה. ההכשרה שלנו העניקה חשיבות רבה לתקשורת המתקיימת בין המשתתפות, להקשבה הדדית, לשיתוף הפעולה בין העמיתים והתבססה על זרימה תמידית ורב-כיוונית של מידע, משוב, פתיחות וגמישות. אינטראקציה כזו הובילה ללמידה משותפת מתוך תקווה כי תהליך ההכשרה על פי הדגם זה, יעצים את הקשר בין התאוריה לשדה ויאפשר לפעול במהלך ההכשרה הקלינית על פי מודל הוראה-למידה חדש שייווצר. במטרה להטמיע את נושא השיח המיטבי ולקדם את יכולתן של גננות מתכשרות להוראה לנהל, במהלכה של שנה"ל תשפ"ג נבנה קורס תפ"ר (תאוריה ופרקטיקה ביחד), אשר נלמד במסגרת ההכשרה בתוכנית "אקדמיה כיתה". קורס זה זימן למידה משמעותית הנובעת מתוך ההתנסות של גננות המתכשרות להוראה עם ילדי הגן, אשר לוותה בהדרכה צמודה של מרצת הקורס. דבר זה אפשר הדגמה פעילה עם הילדים וקיום שיח רפלקטיבי עם הגננות לאחר מכן. במסגרת הקורס הן התנסו בפועל בניהול שיח עם ילדים ובסיום השיח, התנסו בביצוע רפלקציה אודות הזמינות הרגשית שלהן כלפי הילדים ויכולתן לגלות גמישות בזמן השיח תוך כדי הפעלת חשיבה. בדרך זו הסטודנטיות התנסו במיומנויות שיח מיטבי, שהקנה להן ניסיון וביטחון בעבודה עם ילדים. זאת ועוד, במסגרת פרויקט הגמר בתוכנית ההכשרה לגן המתבצע בשנה ג', הסטודנטיות מתמקדות בנייתו השיח של הילדים עצמם במטרה ללמוד מילדים על ילדים. בשנה ד' במסגרת הסמינריון, הסטודנטיות חוקרות היבטים שונים של הפדגוגיה הדיאלוגית ומתנסות בהם. ובדרך זו מרחיבות את הניסיון שלהן בנייתו שיח בינן לבין הילדים ובין הילדים לבין עצמם.

מקורות

- אבידב-אונגר, א' ואשרת-פינק, י' (2016). ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אפרת, מ' (2019). הגישה הדיאלוגית ברוח הגן העתידי. היחידה להפעלה פדגוגית משרד החינוך. המנהל הפדגוגי. האגף לחינוך קדם יסודי. תשע"ט.
- אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". ביטאון מכון מופ"ת, 53, (13-19). בירנבוים, מ', יועה, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הלי"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות.
- דיין, י' (2011). הפרספקטיבה של הילדים והילדות על המידע שראוי להעביר להורים על הנעשה בגן. חוקרים @ הגיל הרך 1, מכללת לוינסקי לחינוך, 1-27.
- טבק, ע' וחמו, נ' (2017). מורה/גננת חדש בפתח?! התבוננות בזוהתם של פרחי הוראה בתהליך הכשרתם. בתוך ש' סיטון ויי גילת (עורכים), כותבים חינוך: על הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים (עמ' 305-336). פרדס.
- פירסטטר, א' ואפרת, מ' (2014). דפוסים חברתיים-תקשורתיים של ילדים בגן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי. רב-גוונים, מחקר ושיח, מיסודו של "עיון ומחקר בהכשרת מורים" (14), גורדון, המכללה האקדמית לחינוך, משרד החינוך, 11-13.
- קופפרברג ע' ואולשטיין, ע' (2005). שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר. מכון מופ"ת.
- רז, מ' (2012). הציור כראי הנפש: ניתוח ציורי ילדים ומבוגרים. הוצאת רסלינג: תל אביב.

- Alexander, R. J. (2018). Developing Dialogue: Genesis, Process, Trial. *Research Papers in Education* 33(5), 361-363. Retrieved from: <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf>.
- Alexander, R. J. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (5th ed.) http://robinaalexander.org.uk/wpcontent/uploads/2019/12/TDT_Order_Form_2017.pdf.
- Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In *Exploring Talk in School* (pp. 91-114), N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.). London: Sage.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Barrera, I., Corso, R. M., & MacPherson, D. (2003). *Skilled Dialogue: Strategies for Responding to Cultural Diversity in Early Childhood*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European early childhood education research journal*, 22(2), 185-197.
- Bohm, David J. (1996). *On Dialogue*. London: Routledge.
- Cazden, C. (2008). Reflections on the study of classroom talk. *Exploring talk in school*, 151-166.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Davies, M., Kiemer, K., & Meissel, K. (2017). Quality Talk and dialogic teaching—an examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk. *British Educational Research Journal*, 43(5), 968-987.
- Efrat, M. (2015). "I Found it! I Found it!" A Child's Chance Discovery as a Basis for Learning Using the Kindergarten Multi-dialogical Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 173- 179.



- Efrat, M. (2017). Discourse in Meetings Using the Kindergarten Multi-Dialogical Approach. *Analele Ştiinţifice ale Universităţii Alexandru Ioan Cuza «din Iaşi. Ştiinţe ale Educaţiei, (XXI)*, 95-104.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care, 179(2)*, 217-232.
- Eisenhart, C., & Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis and rhetorical studies* (pp. 3-21). na.
- Eriksson, M. (2023). Enabling Children's participation: Putting the 'good dialogues' model into practice. *Children & Society*.
- Guilherme, A., & Morgan, W. J. (2018). *Philosophy, Dialogue, and Education: Nine Modern European Philosophers*. Routledge.
- Korthagen, F. A. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students*, 377-401.
- Lepida, M., & Veniopoulou, (2015). Action research as an alternative teacher professional development approach. In D-M. Kakana, & P. Manoli (Eds.), *Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education* (pp. 19-25). Volos: University of Thessaly Press.
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593917.pdf>
- Lee, S. W. (2018). Pulling back the curtain: Revealing the cumulative importance of high-performing, highly qualified teachers on students' educational outcome. *Educational Evaluation and Policy Analysis.*, 40(3), 359-381.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes, 35(2)*, 135-198.
- Peled-Elhanan, N., & Blum-Kulka, S. (2006). Dialogue in the Israeli classroom: Types of teacher-student talk. *Language and Education, 20(2)*, 110-127.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health*
- Strickland, M., & Marinak, B. (2016). Not just talk, but a "Dance"! How kindergarten teachers opened and closed spaces for teacher-child authentic dialogue. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0750-1>
- Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching, 4(2)*, 217-228.
- Tokić, I. S., & Vukašinović, A. (2020). Continuity of educational process through virtual kindergarten during COVID-19 outbreak, case study from Croatia. In Proceedings of EDULEARN20 Conference 6.
- Torbeyns, J., Verbruggen, S., & Depaepe, F. (2020). Pedagogical content knowledge in preservice preschool teachers and its association with opportunities to learn during teacher training. *ZDM, International Journal on Mathematics Education 52(2)*, 269-280.