

תפקידה של הגננת לקידום למידה מיטבית בגיל הרך באמצעות "למידה מבוססת פרויקטים" (PBL)

אביבה אבידן¹ וויולט מאיר² *

תקציר

במאמר זה יוצג מחקר פעולה שנמשך כשנתיים, ובו נבחנו תפיסותיהן של שש גננות שעברו תוכנית הכשרה בהובלת תהליכי למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בגיל הרך. גישה חינוכית זו חדשה יחסית בחינוך הקדם יסודי בישראל. חדשנותו של המחקר בכך שהוא מתווה דרך לבחינת תפיסות במערכת הארגון הגני לגבי למידה מבוססת פרויקטים שהחלה להיות מיושמת בגני ילדים בשנים האחרונות. במאמר תוצג השיטה "למידה מבוססת פרויקטים" על יתרונותיה החינוכיים, ויִפְחַן יישומה הלכה למעשה באמצעות ראיונות חצי מובנים עם שש גננות שיישמו אותה ובאמצעות שתי תצפיות שנעשו בגני ילדים בישראל. מממצאי המחקר עולה כי יש בכוחה של למידה מבוססת פרויקטים להביא לשינוי משמעותי בתהליך הלמידה, באקלים המיטבי ובמעורבות הילדים בתהליך הלמידה. כמו כן עולה כי חלו שינויים משמעותיים ומהותיים במגוון תחומים: שינוי בתפיסת עולמן של הגננות את הגדרת תפקידן; שינוי בתפיסתן את מעמדן בתהליך ההוראה; שינוי באופן בניית תוכנית הלימודים והשימוש בעזרי למידה; ושינוי מהותי לטובה באווירה הכללית בגני הילדים בהתנהגות הילדים במהלך הלמידה. בכך מאמר זה ממלא את החסר שהיה בנושא זה עד כה, ומאפשר הסתכלות רחבה יותר על התהליך בכללותו, הן מנקודת המבט של הגננות והן מנקודת מבטם של הילדים.

מילות מפתח: למידה מיטבית, למידה מבוססת פרויקטים, אקלים חינוכי, תפקיד הגננת

מבוא

החיים בעידן של מהפכת התקשוב, הפעלת מערכות מתוחכמות והסתגלות מהירה לקדמה המחוללת חידושים ושינויים, מחייבים למידה מהירה ושליטה בתחומי ידע רבים. אגירת מידע כשלעצמה איננה בגדר השכלה שיכולה לספק את צרכיו של האדם, ומחובתו של החינוך לצייד את התלמידים במיומנויות ובכלים שיאפשרו להם לאתר מידע איכותי בתחומים רלוונטיים

¹ המכללה האקדמית גורדון – חיפה.

² המאמר מבוסס על מחקר שנערך במסגרת עבודת הגמר של הסטודנטית ויולט מאיר בהנחיית ד"ר אביבה אבידן בתכנית ניהול וארגון מערכות חינוך במכללת סמינר הקיבוצים תל-אביב לקבלת התואר M.Ed.

* ברצוני להודות לפרופ' אליעזר יריב באקדמית גורדון על הסיוע והייעוץ המקצועי בכתיבת מאמר זה.

עבורם ולעבדו בכוחות עצמם. כלים אלה ישמשו את התלמידים בעתיד, בחייהם המקצועיים ובמגוון תחומים אחרים.

למידה עצמית היא מרכיב מרכזי בהתמודדות מול עולם משתנה ומורכב. לומד עצמאי יכול להיות אחראי לתוכן ולקצב הלמידה: הוא פחות תלוי, בעל יכולות רבות וכלים שאותם יוכל לנצל בהמשך חייו, בכל מקום ולכל צורך. מטרתם של המחנכים היא לפתח אצל הילד מיומנויות מתאימות שיובילו אותו להיות לומד עצמאי (טהרני ואחרים, 2014; קניאל, 2006). לאור זאת, על הגננת ליעל תהליכי למידה ולהתאימם לצרכים האישיים של כל תלמיד ותלמיד ולתרגל אותם במיומנויות שאליהם יידרשו. זאת על ידי סגנונות למידה שונים, קצב התקדמות ולמידה אישיים בהתאם לרמת הידע והמסוגלות של הילד. עליה לקחת בחשבון כיתה הטרוגנית שבה קיימת שונות רבה בין הילדים, להדריך ולתווך את תהליך הלמידה ואת הערכתו (פורקוש-ברוך, 2017; רם, 2016).

למידה מבוססת פרויקטים (P.B.L)

לראשי התיבות - PBL מיוחסות מתודות רבות ושונות, כגון: למידה מבוססת תוצר, למידה מבוססת בעיה, למידה מבוססת שאלה, למידה סביב יוזמה, למידה סביב פרויקט ועוד. במחקר זה עיקר ההתייחסות תהיה ללמידה מבוססת פרויקטים - Project Based Learning. מההגדרות השונות ל- PBL נראה כי מדובר בגישת הוראה ולמידה תהליכית שבמרכזה פרויקט העוסק בנושא אמיתי-מציאותי מתוך עולמם של התלמידים. תהליך הלמידה מעוגן באוסף של משימות מורכבות, שאלות מאתגרות או בעיות. התלמידים לומדים בצורה עצמאית, מעורבים בקבלת החלטות ובתכנון התהליך, ועובדים בצורה אוטונומית ובשיתוף פעולה עד לקבלת תוצר סופי המציג את תהליך הלמידה ומוצג בפני קהל אותנטי (פורקוש, 2017; רם, 2016; Zuniga & Cooper, 2016). השיטה מבוססת על רעיונותיו של ויליאם קילפאטריק (William Kilpatrick), תלמידו של ג'ון דיואי (John Dewey).

בבסיס השיטה עומד תפקיד הסביבה בתהליך הלמידה של הילד האינדיבידואל. הילד שותף לבחירת דרך ההוראה ותוכן הלימודים, והמורה מדריך ומכוון את הילד במידה שנדרש לכך (דיואי, 1960). תחילתו של התהליך בהעלאת שאלה או נושא למחקר וללימוד הקשורים לחייהם של הלומדים. בסוף התהליך מציגים התלמידים את תהליך הלמידה, את המיומנויות ואת הרגלי הלמידה שרכשו במהלכו. חמישה עקרונות מרכזיים בשיטת ה-PBL (Zuniga & Cooper, 2016; הרפז, 2008; רם, 2016):

א. הנושא והתהליך אותנטיים, משמעותיים ובעלי ערך עבור הלומדים.

- ב. הפרויקט והלמידה סביבו משלבים חקר והבניית ידע המתרחשים גם מחוץ לגבולות הכיתה.
- ג. המורה מנווט את התהליך תוך הערכה ומשוב שוטף לכל אורכו.
- ד. ההערכה מתקיימת לאורך כל התהליך, ובסיומו מתקבל תוצר משמעותי המסכם את תהליך הלמידה ומוצג בפני קהל. כמו כן מתבצעת הערכה על התוצר הסופי.
- ה. למידה וחקר ברמה אקדמית תוך שימוש במגוון עזרים, ובהם מידע וכלים דיגיטליים חדשנים.

ההוראה והלמידה בשיטה זו מתחילה בשאלה פורייה: שאלה רחבה שאין עליה תשובה חד משמעית, המאפשרת לילדים לשאול שאלות רבות. לאחר חיבור התלמידים לנושא נבחר התוצר שיניע את תהליך הלמידה. בשלב תכנון התהליך ייקבעו הקריטריונים שהמורה מבקש להעריך וייקבע באילו שלבים תתבצע ההערכה. בתהליך הלמידה התלמידים מבצעים חקר פעיל הכולל חיפוש מקורות מידע ומומחים בתוך הקהילה, ובמהלכו הם מציגים תוצרי ביניים, מעריכים את התהליך ואת התוצרים ומכינים טיוטות מרובות עד לשלב התוצר הסופי שיוצג על ידם בפני קהל. בסיכום התהליך תתבצע רפלקציה על תהליך הלמידה: חוזקות, חולשות ואתגרים שהלומדים נחשפו אליהם במהלכו (רם, 2016). מכיוון שלמידה מבוססת פרויקטים מונעת בבסיסה מתוך נושאים רלוונטיים לעולמם של הילדים, יש לשיטה יתרונות רבים על פני שיטות לימוד אחרות. הנושאים יכולים לצמוח מתוך נושא שמעסיק את הקהילה, כגון: בית הספר, השכונה, העיר או נושא מתחום האקטואליה, החברה והתעשייה. רלוונטיות זו יוצרת חוויית למידה משמעותית המחזקת את המוטיבציה הפנימית של הילדים ומפתחת בקרבם תכונות של לומד עצמאי בעל יכולת לשאול שאלות, לחקור ולפתח חשיבה יצירתית וביקורתית. עיקר הלמידה מתבסס על למידה חברתית משותפת, המקנה לילדים מיומנויות חברתיות של עבודת צוות והתחשבות באחר, והמותאמת לשונות הקיימת בין הלומדים: אינטליגנציה שונה, קצב למידה שונה והעדפות שונות של כל אחד מהלומדים. התלמידים שותפים פעילים בבניית תהליך הלמידה, והמורה משמש שותף בתהליך: הוא מדריך, מאמן ומנחה, אך הוא אינו עוד המומחה היחיד בכיתה המשמש צינור להעברת הידע והמוביל העיקרי של התכנים ושל דרך הלמידה (Zuniga & Cooper, 2016). רם (2016) רואה יתרון גדול בהסתעפות החקר והנושא הנלמד מתוך הקשרים וחיבורים שעושים התלמידים, בהיותו משפר את ומשביח את הלמידה. החקר ואיסוף המידע בתהליך הלמידה מבטיחים למידת עומק, ולא רק שינון ולימוד בעל פה. "למידה מבוססת פרויקטים" זכתה לפופולאריות רבה בעולם בראשית המאה העשרים. אחד מנציגי העיקריים של השיטה היה דיואי. שיטתו - שיטת הלימוד הפרוגרסיבית - ביססה את

ההבנה כי יש צורך לחבר את החינוך לחייהם של הילדים, לניסיון שהם צברו ולצורכיהם החברתיים. הפופולאריות של שיטה זו נמשכה עד שנות השבעים לערך, ואולם אז יצא לה שם רע בחוגים מסוימים, שראו בה שיטה לא מבוגרת וערערו על מידת הרצינות שלה. בנוסף לכך, השיטה לא הצליחה להתמודד עם הדרישה להישגים לימודיים והצריכה השקעת זמן רב של המורים, וכתוצאה מכך לא השתלבה כחלק שגרתי מתהליך הלמידה.

במאה ה-21, תקופת הגל השלישי, זכתה שיטת ה-PBL להתחדשות. הסיבה לכך היא שמאז שנות ה-90, ובעיקר מתחילת המאה ה-21, הפך העיסוק בידע על כל היבטיו - איתור, סינון, ארגון, הצגה וכדומה - למרכיב המרכזי בעבודתם של בני האדם בעולם המערבי. שינויים אלה, יחד עם הפיכתה של אוכלוסיית התלמידים להטרורגנית מבעבר, הביאו להבנה כי יש צורך בדרכי למידה מגוונות וייחודיות (פורקוש, 2017; רם, 2016).

בישראל החלו לפעול מאות בתי ספר בשיטה מבוססת פרויקטים מאז שנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים בחינוך הקיבוצי ובבתי החינוך של זרם העובדים. מאז שנת 2011 החלו בתי הספר לפעול בהשראת HTH בסך דייגו, והעיר חולון הייתה הראשונה שהחליטה ליישם את עקרונות השיטה. בשנה זו החליטו מנכ"לית משרד החינוך בשיתוף עם המכון לחינוך דמוקרטי ועיריית חולון לקיים מהלך עירוני רחב היקף שיטמיע את שיטת ה-PBL בכל בתי הספר העל-יסודיים, ונפתח בית ספר חדש ברוח HTH (זוהר, 2016; רם, 2016).

בספרות המקצועית נבחנו תהליכי השינוי וההטמעה של שיטת ה-PBL בבתי ספר שונים, שחלקם אף הונחו על ידי המכון לחינוך דמוקרטי. בבית ספר ברמת הגולן נמצא כי הצוות החינוכי יצר חיבור פנימי וקשר רגשי עמוק עם התלמידים וכי הצוות והתלמידים התנסו בחוויה לימודית אחרת. בבית ספר אחר בעיר חולון, בכיתה המוגדרת כיתת HTH, נלמדו חמישה מקצועות בשיטת PBL ובהם הן התלמידים והן הצוות החינוכי הביעו רצון להמשיך בשיטות הלימוד שהוטעמו במהלך התהליך. אם נמדוד את ההצלחה במושגים אלה, הרי בחינת המודל של בית הספר ברמת הגולן אכן משקפת הצלחה הואיל וקיימת מוטיבציה של הצוות החינוכי לקחת חלק בשינוי ולעבור מפרדיגמה של הוראה לפרדיגמה של למידה (בשן, 2012). בגני הילדים בישראל תהליך הטמעת השיטה הוא חדש, והתחיל לפעול בשנים האחרונות בגנים מועטים.

הגננת כמקדמת תהליכי למידה

תפקידה של הגננת כמקדמת תהליכי למידה נמדד במספר היבטים: סביבת הלמידה, פעולת התיווך של הגננת וחשיבותה, והקשר בין הגננת ובין הקהילה וההורים. בשלושה היבטים אלה יש כדי להדגיש את חשיבותה של הגננת בתהליך הלמידה וההתפתחות של הילדים בגיל הרך (לימור, 2000).

סביבת הלמידה

הסביבה הלימודית הכרחית מאוד לתהליך ההתפתחות של דמות הלומד, ועל הגננת לתת על כך את הדגש. ארגון הגן הוא בעל חשיבות רבה לעידוד הסקרנות והחקר בגיל הרך ולעיצוב הגן ישנה חשיבות מכרעת ביצירה של מקורות חקר, התנסות ומפגש עם גירויים חברתיים ומפתחי למידה. ארגון הסביבה צריך להתחיל בתהליך שהגננת עוברת בעצמה: הבנת מקומה בגן והתאמה לתפיסה החינוכית והערכית שאותה היא מבקשת לקדם. לאחר מכן יש להתייחס לחלל המרחבי של הגן ולמשאבים העומדים לרשותה, ובאמצעותם לארגן סביבה שתעודד למידה משמעותית. יצירת סביבה נינוחה ומותאמת לצורכי הילדים תאפשר להם להשתתף בתהליך הלמידה באמצעות שאילת שאלות ובמגוון דרכים אחרות, בעיקר באמצעות משחק. סביבה מותאמת, שבה הגננת נוכחת בסביבת הלמידה ומתווכת את הפעילויות, תספק מרחב לפיתוח יחסי גומלין חברתיים בין הילדים ולפיתוח כישורים חברתיים (וידיסלבסקי, 2014; פרץ וספקטור-לוי, 2000).

תיווך וזמינות

זמינות הגננת, תמיכתה והקשבתה חשובים מאוד ליצירת אקלים רגשי וחברתי חיובי בסביבת הלימוד. הגננת נוכחת בזמן הפעילות ו"מנצלת" הזדמנויות ללמידה משמעותית לא מתוכננת מתוך מצב מזדמן. המשחק מחייב את נוכחות הגננת ואת מעורבותה. היא מתייחסת לנעשה בפעילות, מכוונת, שואלת שאלות, מרחיבה, מציעה, משיימת, ולעיתים צופה במתרחש בלי להתערב (הוד-שמר 2014; שופר אנגלהרד, 2013; Brooker, 2007). פעולותיה של הגננת הן מבחינה מושגית פעולות של תיווך, כלומר מכלול ההתנהגות ההוראתית שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לילד מידע או מסר כלשהו, למקד את תשומת ליבו, להסביר לו, להבהיר לו קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים, נטיות פעולה, השקפת עולם וכדומה. לפעולת התיווך חשיבות גבוהה מכיוון שילדים זקוקים לארגון המידע של המבוגר המותאמים להבנתם וליכולותיהם. לא די בסביבה עשירה בגירויים כדי לקדם למידה והתפתחות, אלא אם יש בה תיווך של מבוגר שיאפשר לילד לנצל את הגירויים על מנת ללמוד ולהתפתח. על המבוגר המשמש בתפקיד המתווך להיזהר ממידה מופרזת של תיווך, העלולה להמעיט מזמן ההתנסות של הילדים (קליין, 1997).

על פי קליין (1997), התיווך בין הסביבה לילד מושתת על מספר עקרונות בסיסיים:

מיקוד (כוונה והדדיות) – מיקוד תשומת ליבו של הילד לגירויים סביבו.

משמעות – הבעה רגשית של המבוגר או תיאור מילולי של גירויים, של תופעות, של אירועים, של אנשים ושל תחושות.

הרחבה – תיאור מילולי המסייע לילד להרחיב מידע מעבר למתרחש כאן ועכשיו.

תחושת יכולת – מתן חיזוקים לילד בליווי הסבר על מה ניתן החיזוק.

ייסות התנהגות – הצעה כיצד להתאים את אופן הפעולה למטלה הנדרשת, לעיתים על ידי הדגמה.

קשרי קהילה

התפתחותו של הילד ועיצוב אישיותו מושפע מגורמים רבים ושונים בחייו, ומבין כולם ההורים והמחנכים הם המשפיעים ביותר. מתוך כך, ברורה החשיבות של שיתוף פעולה וסינכרון בין שני גורמים אלו. בתחילת המאה העשרים, כאשר הוקמו מוסדות החינוך לגיל הרך בארץ ובעולם, שיתוף הפעולה בין ההורים למחנכים לא היה מובן מאליו, אולם כיום ברורה לכל החשיבות בשיתוף הפעולה בין ההורים למחנכים ובקשר של ההורים עם מערכת החינוך. מדיניות זו אף באה לידי ביטוי בחוזרי מנכ"ל ובפרסומים שונים של משרד החינוך. שמירת הקשר בין ההורים לגנת הוא בעל ערך משמעותי, בראש ובראשונה, עבור הילד. שיתוף, תיאום עמדות ותקשורת פתוחה בין ההורים למחנכים יסייעו בניית התהליך החינוכי לקידום הילד וליצירת תנאים להתפתחותו במגוון תחומים, כגון הרגשי, המוטורי, החברתי ועוד (גבריאלי, 1997; טל ובר, 2010). אף שהקשר בין ההורים לגנת ברור ומובן, הדבר אינו פשוט והוא אחד החלקים הקשים ביותר בעבודתה של הגנת. על הגנת להקשיב לעשרות הורים בעלי מגוון דעות, ציפיות, דרישות ואף תלונות, וכל זאת בנוסף על שאר המשימות שעליה למלא מתוקף תפקידה (ניהול הגן, הכנה פדגוגית, ניהול צוות ועוד). חשוב שהגנת תטפח יחסים עם ההורים כבר במפגש ההיכרות עם בתחילת השנה ותקיים מפגשים נוספים במהלכה לצורך בניית מערכת יחסים משמעותית ובניית אמון הדדי. כמו כן, על הגנת לשמור על העברת מידע רציף אודות הילדים ואודות הפעילויות והתכנים שהילדים חווים במהלך היום. שיתוף ההורים בתכנים הנלמדים בגן תעמיק את הלמידה ותוביל ללמידה משמעותית בבית ובגן. כאשר ההורים לוקחים חלק בתהליך הלמידה אפשר להגיע למשאבים ולעולמות תוכן שונים מחוץ לכותלי הגן.

מיפוי הקהילה, דהיינו איתור ארגונים או מוסדות ציבוריים באזור הגן, יכול להוביל לשיתוף פעולה עם מוסדות מקומיים כגון: מתנ"ס, מוזיאון, ביי"ס סמוך, בית אבות ועוד. בנוסף, אפשר להשתמש במקצועות ההורים שיש להם קשר לנושאים הנלמדים בגן. שותפות ההורים בגן וקשר טוב בינם ובין הגנת יביאו לתמיכה של ההורים בגנת ויסייעו לה לעמוד בתוכנית העבודה וביעדים שהציבה לעצמה (אייזנברג ואופלטקה, 2008; רם, 2016). לאור האמור לעיל, מטרת מחקר זה היא לבחון היבטים בתפיסות של גנות לגבי תהליך ההטמעה והתוצרים הראשוניים של תוכנית למידה מבוססת פרויקטים בגני ילדים.

מתודולוגיה

המחקר ומשתתפיו

זהו מחקר פעולה שנערך לאור אי שביעות הרצון של מבצעיו מהמצב הקיים בגני הילדים, ולאור שיחות עם הורים וגננות שציינו עד כמה שיטות העבודה בגן מיושנות ואינן יצירתיות, וטענו כי דרוש שינוי בדרכי ההוראה והלמידה. במחקר השתתפו שש מנהלות גן בגילאי טרום-טרום חובה, טרום-חובה וחובה באשכול גנים בתל אביב. גני הילדים הם גנים עירוניים בחינוך הממלכתי, המיועדים לילדים למשפחות חילוניות במעמד סוציו-אקונומי גבוה. בארבעה גנים מנה הצוות החינוכי גננת אחת ושתי סייעות, ובשני גנים - גננת וסייעת אחת. משתתפות המחקר היו בגילאי 26-50, בעלות תואר ראשון בחינוך לגיל הרך ובעלות ותק של שלוש עד שש שנים במערכת החינוך, כולן התנסו בפועל בתהליך הלמידה מבוססת פרויקטים בגנים שבניהולן.

שאלת המחקר

מה תפקידה ותרומתה של הגננת בהובלת תהליכי למידה מבוססי פרויקטים (PBL) וביצירת אקלים למידה מיטבי באמצעות שיטה זו?

כלי המחקר

נערך שימוש בשני כלי מחקר: תצפיות וראיונות מובנים למחצה. התצפיות שימשו לבחינת תרומתו של התהליך **מנקודת מבטם של הילדים** והתמקדו בעשייה החינוכית ובפעילויות הילדים בתהליכי הלמידה המבוססת פרויקטים, ואילו הראיונות שימשו לבחינת התהליך **מנקודת מבטן של הגננות** שהשתתפו במחקר. שתי התצפיות שנערכו בשני הגנים היו ממוקדות, ונערכו בסביבת הלמידה של הגן. מטרתן הייתה לבדוק את התנהלות הילדים ולעמוד על התהליכים האישיים והקבוצתיים שהם חוו. ממצאי התצפיות יוצגו בפרק הממצאים.

גוטרמן (2014) הצביע על השינוי שחל בשנים האחרונות בגישה האיכותנית בקיום תצפיות: מעבר מתצפית קלינית לתצפית ושיח פדגוגי. על אף שמאמרו של גוטרמן עסק בתצפיות לשם הערכת מורים, נראה כי אפשר לאמץ מתוך גישה זו את עקרון "השיח הפדגוגי" כאלמנט נוסף לבחינת התנהלותה של הגננת, תיווכה ותרומתה לתהליך. הטעם לכך הוא כי בשונה מתהליך התצפית המסורתית, השיח הפדגוגי הוא שיחה בין שני אנשי מקצוע המקיימים דיון מעמיק ופתוח בעקבות הסיטואציה החינוכית שנצפתה. שישה ראיונות מובנים למחצה נערכו עם שש גננות בגנים שונים במטרה לבחון את תפיסותיהן. הראיונות אפשרו למשתתפות לספר על התהליך מנקודת מבטן ובשפתן, ובכך סיפקו את ההיבט הסובייקטיבי של תהליך הלמידה. הראיון התבסס על כ-20 שאלות ממוקדות

בנושאים הקשורים לאקלים הלמידה בגן, לשיטות הלמידה והחינוך בגן, לעבודת הצוות, להישגים וליעדים של הצוות החינוכי, ולמידת מעורבותם של הילדים וההורים בלמידה.

הליך המחקר

תהליך ההטמעה נעשה שנה לפני עריכת המחקר. מנהלת האשכול, הסטודנטית שעל עבודתה מבוסס מאמר זה, בנתה והעבירה השתלמות שנתית לשש הגנות מנהלות הגן המרואיינות, ובמהלכה הדריכה אותן לעבוד בשיטת ה- (Zuniga & Cooper, 2016) P.B.L. מנהלת האשכול ראינה את הגנות פעם אחת לפני התחלת תהליך הטמעת התוכנית בגן, ופעם נוספת לאחר מספר חודשים שבהן התוכנית התקיימה בגן. במהלך השנה היא ערכה שלוש תצפיות בשניים מתוך ששת הגנים שעבדו לאור עקרונות הלמידה המבוססת פרויקטים. כמו כן, היא הגיעה לכל גן פעמים מספר במהלך השנה כדי לבחון מקרוב כיצד התוכנית פועלת וכיצד הילדים משתתפים בה, לעמוד על הקשיים ולייעץ לגנות.

אתיקה

הגנות המרואיינות אישרו את השתתפותן במחקר זה, אך שמותיהן בדויים מסיבות של אתיקה ודיסקרטיות. דברי המרואיינות יובאו להלן כפי שנאמרו במקור.

ניתוח הנתונים

הראיונות תומללו בצורה מדויקת ועברו ניתוח קטגוריאל/תמטי על פי שיטתם של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990) בדרך של קידוד בשתי רמות: שלושה שלבים בניתוח מסדר ראשון ושלב רביעי של ניתוח מסדר של יצירת תיאוריה המעוגנת בשדה (צבר בן-יהושע, 2016; שקדי, 2003). בשלב הראשון, שלב הקידוד הפתוח, נקרא כל טקסט בנפרד וניתנו שמות לקטעים השונים (משפטים, פסקאות) על פי הנושאים/התמות שעלו מתוך הכתיבה. שלב זה אמור לספק לחוקרת אוריינטציה כללית המשתמעת מתוך הנתונים. בשלב השני, שלב הקידוד הצירי, נבחנו לא רק תוכן הקטעים, אלא גם היחסים ביניהם. הקטגוריות קובצו מכל תמלולי הראיונות והקבלה ביניהן חשפה את היחסים בין הקטגוריות ואת ההיררכיה ביניהן (קטגוריות ותת-קטגוריות). שלב זה מאפשר לחוקרת לקבל תמונה מלאה של פוטנציאל הנתונים ומוביל לשלב השלישי – הקידוד הסלקטיבי, הממוקד, שבו אותרו הקטגוריות המרכזיות. הניתוח התמטי הראשוני נערך על ידי הסטודנטית, מנהלת האשכול, ונבחן בשנית על ידי המנחה, כותבת המאמר, בכדי לתקף את הממצאים באופן אובייקטיבי ככל האפשר. בנוסף, שותפו מספר עמיתים מהמכללה שבה עובדת כותבת מאמר זה לצורך הגברת רמת המהימנות והתיקוף של המחקר קטן-המשתתפים.

ממצאים

לאור מספר המשתתפות המצומצם במחקר, הנמוך אף למחקר איכותני, חשוב להבהיר כי הממצאים המוצגים בפרק זה ראשוניים, והינם מעין פיילוט בתחום הלמידה מבוססת פרויקטים בגיל הרך בישראל. בסיומו של תהליך איסוף הנתונים מהראיונות ומשתתפות שניערכו, אפשר היה להבחין בשלוש קטגוריות ראשיות:

- א. תפיסת הגננת את תפקידה.
- ב. תהליך ההטמעה של תוכנית הלימודים לאור עקרונות ה-P.B.L.
- ג. תוצרים חינוכיים ראשוניים בעקבות התהליך:
 - שינוי באקלים הגן
 - מעורבות הילדים בלמידה
 - דרכי רכישת ידע וכישורים חברתיים

שלוש קטגוריות אלה, הבוחנות את תפיסותיהן של גננות לפני הטמעת ה-P.B.L. ולאחריה ואת התוצרים הראשוניים של התוכנית בגנים, מתחברות בצורה ישירה לשאלת המחקר, שכן עולה מהן תפיסתן של הגננות את תפקידן החינוכי שהשתנה בעקבות התהליך. בנוסף, באמצעות קטגוריות אלה מתוארים בהרחבה השינויים שנעשו בתוכנית הלימודים בעקבות תהליך ההטמעה וכן התוצרים החינוכיים שבאו לידי ביטוי הלכה למעשה בגן לאחר הפעלת התוכנית. להלן יוצגו בהרחבה שלוש הקטגוריות.

א. תפיסת הגננת את תפקידה

הקטגוריה הראשונה תבחן את תפיסת עולמן של הגננות לגבי תפקידן לפני תוכנית ההתערבות ולאחריה.

בתשובה לשאלה שנשאלה **לפני תוכנית ההתערבות**: "כיצד ראית את תפקידך בגן?" - הצביעו הגננות על מגוון תפקידים. מירי השיבה: "חינוך הילדים לעצמאות, הקשבה רבה לצרכים שלהם, הקניית ידע ומיומנויות"; תמי ענתה: "לנהל את הגן מבחינת סדר היום, הצוות וההורים. ללמד את הילדים נושאים מתוך מעגל השנה וכישורי החיים, לתת דגש על המיומנויות הנדרשות על פי גיל הילדים"; מיטל אמרה: "הקניית עצמאות וידע, שמירה על בריאותם והתפתחותם של הילדים"; ניצה ציינה: "הגדרתי לעצמי שעליי להביא את הילדים לרמת ידע מסוימת בהתאם לתוכנית הלימודים, ולדאוג לקשרים חברתיים טובים בין הילדים"; וכך אמרה סופי: "לחנך את הילדים לערכים חברתיים, לקדם אותם מבחינת ההתפתחות שלהם, הידע והמיומנויות".

למרות שהגננות ציינו מספר תפקידים שונים במהותם, המשותף לכולן הוא העובדה כי כולן ציינו שאחד התפקידים המוטלים עליהן הוא הקניית ידע לילדים. אף אחת מהגננות לא

ציינה בתשובתה כי היא רואה את עצמה בתפקיד של מתווכת או מנחה בתהליך הלמידה. גם מלי, שהשתמשה בתשובתה במילה 'תיווך' - "הייתי מתווכת בין הילדים ואחראית על העברת ידע" - התכוונה לתיווך בין הילדים ולא לתיווך בתהליך הלמידה. הגננות ראו עצמן אפוא כמי שאמורות להקנות לילדים ידע ומיומנויות שונות באופן אקטיבי, וכן לדאוג לרווחתם ולשלומם. כלומר הגננות ראו את עצמן גורם אקטיבי הפועל על הילדים (פעולה מן החוץ אל הפנים).

לאחר תוכנית ההתערבות דיווחו כל הגננות על שינוי משמעותי בתפיסת תפקידן, ואפשר לראות מדבריהן כי מדובר בשינוי תפיסה יסודי. מלי טענה: "אין ספק שחל שינוי עצום בצורה שאני רואה את התפקיד שלי היום. אני יותר מנהלת של תהליך, מדריכה, מסבירה, מתווכת, יצירתית"; תמי ציינה: "... אני לא מגיעה מוכנה מראש עם חומר קבוע וידוע ומשמשת כמרצה. אני בודקת עם הילדים והצוות לאן אפשר לפתח את הנושא..."; לדברי מיטל: "בעבר הייתי מגדירה את עצמי כצינור ידע. היום אני ממש לא. פתאום יש נושאים שאני לא מכירה ואני חוקרת יחד עם הילדים".

על האופן שבו שינוי התפיסה בא לידי ביטוי בפועל אפשר ללמוד, למשל, מדבריה של מירי: "התיווך שלי מאוד חשוב, הקניית ההרגלים שלהם ללמוד בעצמם, דרכי חיפוש חומר והבעה עצמית. פחות ופחות תפקיד של מחליטה ואחראית על התוכן"; או מדבריה של ניצה: בעיקר כמנווטת, מדריכה. ערה וקשובה לצרכיהם של הילדים. מצמיחה כל אחד מהמקום שהוא זקוק לי. אני מגיעה הרבה יותר שמחה לגן, לא משעמם לי, אני לומדת איתם, חווה איתם הכול, נהנית יחד איתם לבנות בגרוטאות ולהשתמש בצבע. אני חושבת יחד איתם איך להתקדם, מה יעזור לנו ללמוד עוד.

הטמעת תוכנית ההתערבות הביאה לכך כי הגננות הפסיקו לראות את עצמן כמי שפועלות פעולה אקטיבית על הילדים, והחלו להתרכז יותר בתהליך הפנימי שהילדים עוברים במהלך הלמידה. כלומר, פעולתה של הגננת הפסיקה להיות פעולה שהשפעתה היא מן החוץ אל הפנים, והיא הפכה להיות לתהליך הנובע מן הפנים אל החוץ (מפנימיותו של הילד - החוצה אל סביבת הלמידה).

היבט נוסף של השינוי שחל אצל הגננות בתפיסת תפקידן נובע מכך שהגננות החלו לראות את עצמן כשותפות בתהליך הלמידה, לצד הילדים, ולא כגורם הידע היחיד בגן. דבר זה עולה מדברי ניצה שהובאו לעיל, וכן מתשובתה של סופי לשאלה "כיצד את רואה את תפקידך בגן כיום": "עסוקה יותר בתמרון בין כל הגורמים, נותנת טיפים, אמצעים, עזרים, נקודות למחשבה. מעדכנת הורים, מחפשת יחד עם הילדים. אפשר להגיד שגם אני תלמידה פעילה. על עומק השינוי שחל אצל הגננות אפשר ללמוד אף מדבריהן על סיכום התהליך שהן

עברו בתקופת עבודתן. וכך סיכמה תמי את התהליך: "התהליך העיקרי הוא ההבנה שאני לא מקור ידע בלעדי, וזה גם לא תפקידי העיקרי"; מלי אמרה:

בתחילת דרכי הייתי מקובעת לדברים ברורים מראש ועבדתי לפי תבנית מסוימת, חזרתיות, המקום המוכר והידוע. לאחר שנכנסתי לאשכול הציגו בפניי דרך למידה שונה, יותר חווייתית ויותר מאתגרת, שגורמת לי להכיר וללמוד מחדש את דרכי ההוראה.

וכך סיכמה ניצה את הדברים:

השינוי העיקרי הוא להבין שאפשר גם אחרת... פתאום אני מבינה שבכל נושא יש מתמטיקה, אמנות, שפה, כישורים חברתיים ועוד. רק שיש הבדל גדול בין ללמוד את כל אלה מהתנסות ונושאים שמעניינים את הילדים מאשר נושאים שאני כגננת מכתיבה אותם או חושבת שהם יותר חשובים. בסופו של דבר הם יידעו הכול, קריאה וכתובה. אבל איזה בני אדם הם יהיו או איזה סוג של לומדים, זה כבר תלוי בדרך שהם עושים.

השינויים שהגננות ציינו קיבלו ביטוי ממשי בתצפיות שנערכו בגנים, שבהם היה אפשר להבחין בהתנהלות התואמת את דיווחיהן בראיונות.

מתצפית מספר 1 עולה בראש ובראשונה שהגננת לא הייתה זו שקבעה את תהליך הלמידה באופן חד צדדי:

התצפית נערכה במרכז הספר של הגן, חלל הספרייה נראה כבית קפה לאחר שהילדים החליטו לבנות "קפה-סיפור". הקמת בית הקפה נולדה מהצורך להקים ספרייה בגן, שבמסגרתו התבקשו להעלות רעיונות איזה ספרייה הם רוצים להקים. הילדים העלו מספר רעיונות, ומתוך כל הרעיונות בחרו מרבית הילדים ספרייה שמשלבת בית קפה – 'קפה סיפור'. כלומר, מהצורך להקים ספרייה בגן צמח תהליך למידה שנבע מבחירתם של הילדים והונע באמצעות רצונותיהם. הילדים הם אלה שהחליטו כי הספרייה בגן תראה כבית קפה, והם אף אלה שעסקו בהקמתה בפועל. על המקום שהעניקה הגננת לרצונותיהם של הילדים אפשר ללמוד גם מהעובדה כי בתחילת הפעילות הגננת לא חילקה את הילדים למתקנים, אלא הילדים בחרו בעצמם באיזה מרכז הם רוצים

לעבוד, וכפי שתואר בתצפית: "לאחר מפגש הבוקר שאלה הגננת את הילדים לאיזה מרכזים הם מעוניינים לגשת".

לסיכום קטגוריה זו אפשר לומר כי חל שינוי ברור בתפיסתן של הגננות לגבי מהות תפקידן. הגננות חדלו לראות בעצמן גורם אקטיבי שאמון על הקניית ידע לילדים באופן חד צדדי, והחלו לראות בעצמן גורם מתווך או מסייע לתהליך הלמידה. כמו כן נצפה כי הגננות הקפידו להיות נוכחות וזמינות עבור הילדים במהלך הלמידה שהתרחשה במרכזי הגן.

ב. תהליך ההטמעה של תוכנית הלימודים לאור עקרונות ה-P.B.L

שש הגננות דיווחו כי לפני תוכנית ההתערבות התבססה תוכנית העבודה השנתית שלהן על עונות השנה וחגי ישראל. דיווח זה חזר על עצמו בכל הראיונות, ועולה ממנו כי הבסיס לבניית תוכנית העבודה הוא שנת-קלנדר. מלי, למשל, דיווחה: "הייתי מתכננת לפי רצף החגים ועונות השנה". ולשאלה "מה הנחה אותך לתכנן כך", השיבה: "כך למדנו וכך ראיתי גם בגני ההתנסות". גם מירי, הגננת היחידה שדיווחה על הכנת תוכנית עבודה שנתית על סמך נושא עיקרי, פרסה אותו על פני השנה הקלנדרית כמו הגננות האחרות: "נושא עיקרי שיוביל את השנה כמו תיאטרון או כלי תחבורה, ודרך כך הוא שזור בציר השנתי של החגים ועונות השנה".

הגננות דיווחו כי עזרי הלמידה העיקריים שהשתמשו בהם היו ספרים ותמונות. כמה מן הגננות עשו שימוש גם בעזרים דיגיטליים כגון סרטים או מצגות, אולם עזרי הלמידה הנפוצים אצל מרביתן היו עזרי למידה קשיחים שהכינו עבור הילדים. כך למשל השיבה סופי לשאלה "באילו אמצעי הוראה השתמשת": "תמונות על לוח התוכן המרכזי. ספרים, דקלומים ושירים"; או תמי: "בעיקר בתמונות מודפסות וספרים"; וכן מירי: "בעיקר ספרות ילדים, תמונות והמחשבות". ניצה היא הגננת היחידה שדיווחה על שימוש בתמונות שהביאו הילדים, אולם לא מדובר בדבר שנעשה בשגרה ואף לא לעיתים תכופות: "השתמשתי בעיקר בספרים או תמונות שהכנתי מראש. לעיתים רחוקות ילדים היו מביאים תמונות שקשורות בנושא, גם אותן הייתי מציגה".

לאחר תוכנית ההתערבות דיווחו כל הגננות על שינוי בהתייחסותן לתוכנית הלימודים. הן טענו כי עם כניסתן לעבודה באשכול הגנים נחשפו לשיטת לימוד שונה שאותה למדו והטמיעו - שיטת עבודה שבבסיסה אינה מתוכננת ואינה מובנית על פי קריטריונים אחידים וקבועים מראש, אלא כזו שצומחת מתוך רצונות הילדים, בקשותיהם וההתעניינות שהם מביעים בנושא כלשהו. כך למשל אמרה סופי: "השוני התבטא בכך שתוכנית העבודה לא ידועה מראש, אלא מתפתחת מתוך רצון ובקשה של הילדים לדעת ולחקור".

כל הגננות הסכימו כי השימוש בעזרי הלמידה התרחב והפך להיות מגוון, שכן על הספרים והתמונות נוספו עזרי למידה אחרים ובפרט כלים טכנולוגיים. לשאלה האם קיים שימוש **במגוון** אמצעי הוראה השיבה מלי כך: "כן, והוא התרחב מאוד. משתמשים במקרן, סרטונים, תמונות ויצירה"; כך ענתה מירי: "הכנסתי הרבה יותר עזרים טכנולוגיים כגון מצלמות, מקרן ומחשבים". וכך השיבה מיטל: "אין סוף אפשרויות: אינטרנט, מחשב, מקרן, ספרים, עזרים טכניים כגון: זכוכיות מגדלת, עזרי מדע". נוסף על כך, היו גננות שהחלו להיעזר בסביבה החומרית או האנושית לשם הרחבת מגוון עזרי הלמידה. מלי ציינה כי היא עושה שימוש גם "בהמון חומר שמגיע מהבתים של הילדים ומההורים. אני משתמשת בידע של אנשים חיצוניים וכל הקהילה הסובבת של הגן"; לדברי מירי: "אמצעי הוראה לא מגיעים רק דרכי, אלא מכל מי שחוזה את תהליך הלמידה כגון: צוות, הורים, קהילה רחבה שכונתית, משפחות הילדים ועוד"; מיטל אמרה: "כמובן, אנשי מקצוע חיצוניים, הורים מעשירים, מבנים קהילתיים בסביבת השכונה, הכול משמש אותנו ללמידה"; וסופי השיבה: "אפשר וצריך להשתמש בכול האמצעים- טכנולוגיה, ספרים, אנשים".

תצפית מספר 1 נערכה לאחר תוכנית ההתערבות בחלל "בית הקפה" במרכז הספר של הגן. בתחילת התצפית נראו חפצים שונים ותוצרים של הילדים:

בבית הקפה נצפו חפצים שונים כגון סינרים, צלחות וכוסות מפלסטיק, סכו"ם פלסטיק, אגרטים, פרחים, מחשבוניס, חשבונות וכן נצפו תוצרים של הילדים כגון תפריטים מקרטונים וניירות, כריכות לספרים שונים שהיו תלויות בחלל וחבל מבד שסימן את הכניסה לבית הקפה ותחם את חלל בית הקפה בתוך שטח הגן.

לצורך ביצוע התפקידים - מלצר, לקוח, מארחת, טבח וכו' - השתמשו הילדים בתלבושות ובאביזרים: "הילדים ניגשים לארונית הבגדים והאביזרים ולוקחים את הבגדים והתגים המתאימים לתפקיד שבחרו".

על מנת להגיש את המנות השתמשו הילדים במוצרי מזון שקיבלו מהסייעת:

רומי: "צריך לקחת ממורן את הממרחים להיום ולהתחיל להכין את המטבח".

רומי ויפתח ניגשים למורן (סייעת הגן) ומבקשים ממנה את המצרכים על פי התפריט על הלוח.

יפתח: "מורן אנחנו צריכים גבינה, חומוס וירקות וגם את סלט הטונה".

מורן: "אתם יכולים לקחת מהמקרר, אני אביא לכם את הלחם."

מן הדברים הללו אפשר להיווכח בבירור בשינוי משמעותי בשתי הקטגוריות שנצפו: א) תוכנית הלימודים, שהייתה בעיקרה תוכנית מובנית מראש, הפכה לאחר הטמעת תוכנית ההתערבות לתוכנית דינמית הצומחת מתוך דיאלוג עם הילדים. ב) השימוש בעזרי הלמידה, שהתבסס ברובו על העזרים הקשיחים ה"קלאסיים", התרחב למגוון עזרי למידה הן בתוך הגן והן מחוצה לו.

ג. תוצרים חינוכיים ראשוניים בעקבות התהליך

שלושה סוגי תוצרים עלו בקטגוריה זו. הראשון שבהם קשור לשינוי לטובה שחל באקלים הגן, השני מתייחס לתוצרי הלמידה שהילדים הפיקו בעקבות התהליך, והתוצר השלישי מתייחס לרמת מעורבותם הגבוהה בתהליך הלמידה עצמו ובדרכי רכישת הידע והכישורים החברתיים. השינוי באקלים הגן התבטא בהפחתת מקרי אלימות והמריבות ושיפור לטובה באווירה הכללית בגן. בתשובה לשאלות שנשאלו הגננות לפני תוכנית ההתערבות, הנוגעות לקשיים בהתנהלות הגן ולאקלים בגן, דיווחו חלקן על אווירה של שעמום או חוסר מעש של הילדים. תמי: "הגן לא תמיד היה רגוע, חלק מהילדים לא היו פעילים או שהיו ממוקדים באזור אחד של הגן"; מירי: "הילדים לא מאותגרים מספיק לטעמי, תכנים משעממים לי כגננת וגם לילדים"; גננות אחרות דיווחו גם הן על חוסר רגיעה, ובחלק מן המקרים אף על מקרי אלימות. כך אמרה סופי: "קצת בלגן בין המרכזים, ילדים לא תמיד שיחקו לאורך זמן והיה מעבר מהיר בין פינה לפינה. ילדים ניגשו יותר מדי פעמים לצוות עם בעיות ותקלות בין הילדים"; לדברי ניצה: "במקרים רבים במהלך היום הילדים היו משתעממים לאחר ששהו בכל הפינות... במקרים רבים הייתה אלימות בין הילדים או מריבות על משחקים שונים בגן". לעומת זאת, לאחר הטמעת תוכנית ההתערבות דיווחו הגננות על שינוי באווירה בגן. לדברי מירי: "הילדים יותר עסוקים ונלהבים, פחות רבים, פחות משתעממים"; לדברי סופי: "יש רגיעה מתוך התעסקות. ילדים עסוקים ונהנים רגועים יותר". בהמשך לרגיעה שחלה באווירה בגנים בעקבות תוכנית ההתערבות, נמצא כי הגננות לא דיווחו על אירועי אלימות כלל, ואף היו גננות שהדגישו את העובדה כי חלה ירידה גם במחלוקות שהתגלעו בין הילדים. מלי דיווחה: "האלימות והכעס נעלמו. הילדים רגועים יותר, מחייכים". על הקשר בין האווירה בגן לירידה בתסיסה של הילדים ובאירועי האלימות אפשר ללמוד מדבריה של מיטל, שאמרה כך:

ישנה זרימה נעימה וקלילה ממוקד פעילות אחד לשני. הילדים לומדים מתוך חוויה, עניין וסקרנות, וכל ילד מצליח למצוא את עצמו במגוון

מוקדי הפעילות הקיימים בגן, דבר שמוביל בהכרח לירידה באלימות, להתנהלות עצמאית ושיתוף פעולה בין הילדים הפועלים בתוך קבוצות.

גם במהלך **התצפיות הממוקדות** לא נצפו אירועי אלימות. על האווירה בין הילדים, על שיתוף הפעולה ביניהם ועל היכולת לפתור מחלוקות בדרכי שלום ללא מריבות או כעסים אפשר ללמוד מהתצפית הבאה:

הגננת מקישה "כדור הארץ" ומיד עולות מספר תמונות.

רועי: עכשיו יש יותר מדי, צריך לבחור.

אייל: אני אבחר, כי אני ביקשתי.

גננת: תבחר את התמונה שמתאימה לך למשימה. ילדים אחרים יכולים

לבחור בתמונה אחרת?

ליבי: כן, כל אחד יכול להחליט לעצמו. אולי לא כל תמונה מתאימה לכל

אחד.

מכל הנאמר עד כה עולה כי בעקבות תוכנית ההתערבות חל שינוי לטובה ברמת הכעסים, במספר המחלוקות ובמקרי האלימות בקרב ילדי הגנים. כמו כן נצפה כי מחלוקות שהתעוררו בין הילדים לא הביאו בהכרח למריבות או לאירועי אלימות, והן נפתרו בדרכי שלום ללא התערבות מרובה של הגננת.

ד. מעורבות הילדים בלמידה

לפני יישום תוכנית ההתערבות דיווחו כל הגננות שהילדים רכשו ידע וחלה אצלם התקדמות בתהליך הלמידה בהיבטים השונים, ואולם הן סיגו זאת והביעו אי שביעות רצון מכך שהילדים לא היו מעורבים מספיק בתהליך הלמידה, או שלא היו מעורבים כלל. סופי: "לצערי, התקדמות זו לא נבעה מתוך המעורבות שלהם אלא מתוך רמת וכמות הנושאים שבחרתי ללמד אותם"; חלק מן הגננות אף בחרו להדגיש את העובדה כי התקדמות התבטאה בעיקר בתחומי הלימוד שהגננת בחרה ללמד. מלי ציינה: "ההתפתחות הייתה בעיקר בנושאים שאני לימדתי אותם. זה לא היה מספיק כי לא הצלחתי לשבת עם קבוצות. לא ידעתי הכול על כל ילד וזה חבל"; ניצה אמרה: "הילדים לא היו שותפים לתכנון או לנושא הנבחר, אני יותר החלטתי מה צריך ומה חשוב".

לעומת זאת, **לאחר יישום תוכנית ההתערבות** דיווחו כל הגננות על שינוי מהותי בתהליך הלמידה בשני אופנים עיקריים: בחירת התכנים ומעורבותם של הילדים בתהליך. לאור מגבלת אורכו של המאמר נתייחס רק לעניין מעורבות הילדים. מיטל ציינה: "הילדים מעורבים בתהליך הלמידה מרגע לידת הרעיון". מיטל דיווחה גם על השינוי בצורת הלמידה של הילדים: "הילדים לומדים מתוך חוויה, עניין וסקרנות"; לדברי ניצה:

הלמידה כעת מתרחשת במוקדים מעניינים... תמיד יש חומרים שונים ליצירה, עשייה או בנייה. הילדים יכולים להחליט להקים מבנה מסוים בחלל הגן, לצאת לחצר ולחקור או לשבת בקבוצת ילדים קטנה ולשוחח, או ליצור יצירה משותפת. האווירה בגן טובה מאוד כיוון שהילדים פועלים מתוך מה שמעניין אותם ...

לדברי סופי: "הם המחליטים"; מלי ציינה: "מרכזי הלמידה מעניינים ומסקרנים, וחווית הלמידה היא משהו אחר לגמרי. הילדים שותפים פעילים בלמידה. זו לא ההרצאה שהייתי מעבירה בשנה הראשונה, אלא למידה תוך כדי פעילות, יש גילוי ושאלות תוך כדי פעולה"; לדברי מירי: "הילדים מעורבים בכל שלבי התכנון, החקר ובניית המרכז. הם שואלים שאלות, מביאים חומרים, יוצרים ומשתפים את הבית בתהליך"; לדברי תמי: "הם יותר מחליטים על מה לומדים, ואני מקשיבה להם ולומדת על מה הם מדברים ומה מעניין אותם. הם מבקשים על מה ללמוד, שואלים שאלות ויחד אנחנו מחפשים תשובות ומעמיקים. כמו כן הגן הפך דינמי יותר, הגן אף פעם לא נשאר כפי שהוא, הכול דינמי"; וסופי אמרה כי: "היתרון הבולט הוא שאין קיבעון"; ניצה ציינה את הגיוון שקיים בגן. על פי דבריה: "... יש מרכזים רבים בגן בהם הם יכולים לעבור".

מתצפית מספר 1 עולה כי בגן היו מספר מרכזים שהילדים היו יכולים לגשת אליהם, ולאחר חלוקתם למרכזים לא נצפו ילדים בחוסר מעש: "ילדי הגן מפוזרים בין המרכזים, עובדים ומשחקים". על האווירה בגן דיווחו הגננות: "האווירה בגן רגועה, הילדים עסוקים ומתנהלים באופן עצמאי בין המרכזים". **בתצפית מספר 2** נצפו מרכזים שונים בגן העוסקים במגוון נושאים בחקר כדור הארץ על פי תחומי העניין של הילדים, כגון: מבנה כדור הארץ וכוכבי הלכת, חקלאות, מזג אוויר, מבני מגורים ובעלי חיים באזורים שונים. במהלך הפעילויות לא נצפו ילדים בחוסר מעש ולא הפרעות. ילדים נצפו מצטרפים למרכז מבנה כדור הארץ מתוך סקרנות אישית: "הגננת, אייל ומתן מתיישבים ליד המחשב. אל השולחן מגיעים שלושה ילדים נוספים. רועי: מה אתם מחפשים? גם אנחנו רוצים לראות".

על ההתלהבות מהשינוי שהתרחש אצל הגננות ואצל הילדים, ועל תוצאותיו של שינוי זה, אפשר ללמוד מהדרך שבה בחרו הגננות לתאר את תהליך הלמידה ומהמילים שבהן נקטו במהלך הראיונות. מלי אמרה: "... זה מדהים לראות את הניצוץ הקטן של תובנה לאחר שנשאלת שאלה... וחווית הלמידה היא משהו אחר לגמרי"; מיטל: "... יש משמעות גדולה מאוד לתפקיד שלי כגננת...."; לדברי ניצה: "... אני חושבת יחד איתם איך להתקדם, מה יעזור לנו ללמוד עוד".

על דעתן של הגנות לגבי מעורבותם של הילדים בתהליך הלמידה אפשר ללמוד מתוך התשובות שהן השיבו לשאלה "מהו לדעתך 'בוגר' הגן", ומתוך הדרך שבה הן בחרו לתאר את הילדים. כך למשל השיבה מלי: "ילד שחוקר את מה שמעניין אותו, שואל שאלות, מציע פתרונות לבעיות, חשוף יותר לטכנולוגיה ואמצעים לחקר ותיעוד, ואני שמחה בשל כך".

מתצפית מספר 1 עולה כי מעורבותם של הילדים בתהליך הלמידה החלה בבניית המרכז "קפה-סיפור". בזמן התצפית תועדה מעורבות של הילדים מאז ראשית התהליך: בחירת המרכז שאליו הם רוצים לגשת. במרכז הספר של הגן פעלו הילדים באופן עצמאי החל מראשית הפעילות ללא התערבות הצוות החינוכי, וחילקו בעצמם את התפקידים ביניהם: "הילדים נכנסו למרכז והחלו לחלק ביניהם את התפקידים", ואף דאגו באופן עצמאי לבגדים ולאביזרים: "הילדים ניגשים לארונית הבגדים והאביזרים ולוקחים את הבגדים והתגים המתאימים לתפקיד שבחרו. "הפנייה היחידה לצוות הייתה לצורך קבלת המצרכים להכנת ארוחת הבוקר:

רומי: "צריך לקחת ממורן את הממרחים להיום ולהתחיל להכין את המטבח".

רומי ויפתח ניגשים למורן (סייעת הגן) ומבקשים ממנה את המצרכים על פי התפריט על הלוח.

על מידת מעורבותם של הילדים בלמידה אפשר אף ללמוד מהאופן שבו הביעו הילדים את עצמם ומן הדברים שנאמרו על ידם, לדוגמה:

נטע: "אנחנו באמצע חלוקת התפקידים, אחרי שנסיים נוכל להתחיל "מעייין: "אז מי עוד מלצר היום, צריך עוד שניים"
נטע: "אני המארחת. צריך עוד סועדים. יפתח ורומי אתם רוצים?"
נטע: "מעולה, יש לנו את כל התפקידים. כולם להתלבש".

בתצפית מספר 2 התבטאה מעורבותם של הילדים בתהליך הלמידה בהקמת מרכזי הלמידה על פי תחומי העניין שבחרו בעצמם. במרכז שבו חקרו הילדים את מבנה כדור הארץ תועדה פעילות עצמאית של הילדים: "המרכז מחולק לשני חלקים, חמישה ילדים פועלים באופן חופשי בכל חלק. הילדים נצפים פועלים באופן עצמאי ומנהלים שיחה". הילדים נצפו שואלים שאלות, עונים תשובות, מציעים הצעות ומנהלים שיחה על הנושא הנדון. כמו כן דאגו הילדים באופן עצמאי לציוד ולעזרי הלמידה הדרושים להם:

נטע: "אני חושבת שכדאי לפתוח את הספר באמצע, שם יש מפה של היבשות."

יולי: "אני יודעת איפה נמצאת ישראל, צריך לחפש ממש טוב כי היא קטנה."

מיה: "את יכולה להשתמש בזכוכית המגדלת שלנו, זה מגדיל."

נטע: "אבל גם אני רוצה את הזכוכית מגדלת."

מיה: "תבדקי על המדף, יש שם סלסלה עם עוד."

וכן:

אייל: "אפשר להסתכל במחשב?"

גננת: "בוודאי."

הגננת, אייל ומתן מתיישבים ליד המחשב. אל השולחן מגיעים שלושה ילדים נוספים.

רועי: "מה אתם מחפשים, גם אנחנו רוצים לראות."

אייל: "אני צריך תמונה של כדור הארץ."

ליבי: "יש תמונות בספרים שם, אני יכולה להביא לך."

אייל: "כבר ביקשתי לראות במחשב."

גננת: "מה אצטרך לחפש במחשב על מנת למצוא את מה שחיפשת,

אייל?"

אייל: "כדור הארץ."

מתן: "אולי תחפשי ציור של כדור הארץ."

על מעורבותם של הילדים בתהליך הלמידה אפשר ללמוד גם מהתוצרים הסופיים של התהליך שנצפו בתצפית מספר 2: שרטוט המפה וציפוייה בפלסטלינה, בניית מבני המגורים בכדור הארץ, איגלו שנבנה בגן ובחצר הגן ואוהל אינדיאני שנבנה בגן. נצפה כי הילדים נהנו הן מתהליך העבודה על מבני המגורים והן מן המשחק במבנים.

מן הציטוטים הללו עולה כי תוכנית ההתערבות הביאה לשינוי משמעותי במעורבותם של הילדים בתהליך הלמידה. לפני הטעמת תוכנית ההתערבות דיווחו הגננות כי הילדים התקדמו אמנם בלמידה, אולם הדבר הצטמצם לנושאים שהגננת לימדה בגן וכי הילדים לא היו שותפים לתהליך: לתכנון, לקביעת הנושאים וכיוצא בזה. תוכנית ההתערבות הביאה לשינוי מהותי מכיוון שהילדים החלו ליטול חלק משמעותי בתהליך הלמידה. שביעות הרצון של הגננות מן התהליך קיבלה ביטוי בדבריהן, וההשפעה שהייתה לכך על הילדים ניכרת מן התצפיות.

ה. דרכי רכישת ידע וכישורים חברתיים

לפני תוכנית ההתערבות דיווחו רוב הגננות שרכישת הידע אצל הילדים נבעה מתהליך שהגננת יזמה והובילה, קבעה את נושאי הלימוד ואת דרך לימודם. סופי דווחה: "לצערי, התקדמות זו לא נבעה מתוך המעורבות שלהם, אלא מתוך רמת וכמות הנושאים שבחברתי ללמד אותם"; מלי אמרה: "ההתפתחות הייתה בעיקר בנושאים שאני לימדתי אותם"; ניצה ציינה: "הילדים לא היו שותפים לתכנון או לנושא הנבחר. אני יותר החלטתי מה צריך ומה חשוב. הייתי צריכה לאלץ אותם לפעמים לגשת לעבוד או לשחק במקום מסוים. אחת הילדות אף אמרה לי פעם: 'כבר לימדת אותנו את זה... אנחנו יודעים'"; חלק מן הגננות אף בחרו לציין את השבלוניות שבשיטת ההוראה בגן, כך למשל ציינה מיטל: "הגן התנהל עם פינות שגרתיות שלא דרשו מהם מעורבות מעבר למשחק רגיל".

לאחר הטמעת תוכנית ההתערבות חל שינוי בדרכי רכישת הידע אצל הילדים: הגננת לא הייתה עוד הגורם הבלעדי שקבע את תכני לימוד ואת דרכי ההוראה, אלא הילדים היו שותפים לכך באופן פעיל או עקיף. לדברי סופי: "השוני התבטא בכך שתוכנית העבודה לא הייתה ידועה מראש, אלא מתפתחת מתוך רצון ובקשה של הילדים לדעת, לחקור"; תמי אמרה: "אני מקשיבה להם ולומדת על מה הם מדברים ומה מעניין אותם. הם מבקשים על מה ללמוד, שואלים שאלות ויחד אנחנו מחפשים תשובות ומעמיקים"; לדבריה של מירי: "הילדים מעורבים בכל שלבי התכנון, החקר ובניית המרכז. הם שואלים שאלות, מביאים חומרים, יוצרים ומשתפים את הבית בתהליך"; גם כשהילדים לא השתתפו באופן פעיל, הם היו מעורבים בקביעת התכנים באופן עקיפה, כפי שעולה מדבריה של סופי: "שוב, זה לא במודע, הם לא אומרים היום נלמד על... אנחנו מזהות מה מסקרן עכשיו, מה הם רוצים לדעת".

גם מצד הכישורים החברתיים נצפה שינוי בעקבות תוכנית ההתערבות. **לפני תוכנית ההתערבות** דיווחו רוב הגננות כי הילדים היו עצמאיים בהתנהלותם בתוך התחום המוכר והידוע של שגרת הגן. מירי אמרה: "עצמאיים בתחומים המוכרים להם כלומר: ארוחת הבוקר, שירותים, עבודה בתוך המרכזים"; לדברי מיטל: "עצמאיים כלפי מה שהם ידעו, ניגשים לאוכל ולמרכזים..."; ואולם בכל הקשור ליכולות החברתיות של הילדים לפתור בעצמם מחלוקות או קונפליקטים דיווחו חלק מן הגננות על קושי שהביא למריבות, וכמה מהן אף דיווחו על מקרי אלימות. מיטל דיווחה: "... המון חטיפות של משחקים, בכי"; מיטל אמרה: "ניסינו ללמד אותם לפתור קונפליקטים ביניהם, אך התערבנו המון"; ולדברי סופי: "ילדים ניגשו יותר מידי פעמים לצוות עם בעיות ותקלות בין ילדים".

סקירת דברי הגננות **לאחר הטעמת השינוי הפדגוגי** מצביעה על תמורות שחלו בהתנהגות הילדים בכל הקשור לכישורים החברתיים. הגננות דיווחו על רגיעה בהתנהגות הילדים, כך למשל דיווחה סופי: "ילדים עסוקים ונהנים רגועים יותר"; מירי דיווחה: "ילדים עסוקים ונהנים רגועים יותר"; וכן מיטל: "יש זרימה נעימה וקלילה ממוקד פעילות אחד לשני"; מלי דיווחה כי נצפו שיתופי פעולה בין הילדים לשם פתרון מחלוקות: "ניתן לראות שיתופי פעולה לצורך פתרון בעיות ומשחק משותף דברים שלא היו קודם לכן"; מיטל אמרה: "... וכל ילד מצליח למצוא את עצמו במגוון מוקדי הפעילות, דבר שמוביל בהכרח לירידה באלימות, להתנהלות עצמאית ולשיתוף פעולה בין הילדים הפועלים בתוך הקבוצות".

מהגדרת הגננות את המונח "בוגר הגן" עולה שכולן הצביעו על ילדים עצמאיים, סקרנים, מתקשרים היטב עם מבוגרים ועוד. סופי תיארה: "מוכן לחיים ומכיר ביכולות שלו כאדם עצמאי, חופשי. שואל וחוקר, מתקשר היטב עם מבוגרים ועם ילדים"; ניצה אמרה:

הילדים בוגרים, הרבה יותר סקרנים, מתלהבים. לומדים לעומק גם כאשר הם לא מודעים לכך, כאילו נסחפו לתוך כך. הם הרבה יותר עצמאיים, אנו מאפשרים להם חקר מחוץ לגבולות הגן, יציאה וטיול בכל רחבי האשכול, מגע עם מבוגרים וילדים נוספים. הם לא מקבלים שום דבר כמובן מאליו, תמיד ישאלו כיצד ולמה...

מהפעילות במרכז הספר של הגן שתועדה בתצפית מספר 1 נצפו יחס חברי ומכבד, הקשבה ופתרון מחלוקות ללא מריבות וללא צורך בהתערבות הצוות החינוכי: מעיין: "אני מעדיף להיות המלצר היום". נטע: "אבל בפעם הקודמת שהיינו כאן גם היית מלצר, אולי תיתן קצת לאחרים". שירה: "אפשר שיהיו לפחות שלושה מלצרים אז קודם צריך לבדוק מי עוד רוצה. מי רוצה להיות מלצר?".

במהלך התצפית הביע מעיין את רצונו להיות מלצר, אלא שגם בפעם הקודמת הוא בחר בתפקיד זה. נטע, על אף שנטלה חלק אקטיבי ואסרטיבי בארגון הילדים ובחלוקת התפקידים, לא השיבה לו בשלילה, אלא הייתה ערה לרצון שלו להיות מלצר. יחסה של נטע למעיין מלמד על יחס חברי ועל כבוד הדדי. בהמשך השיחה היא פנתה אליו בבקשה לאפשר גם לאחרים להיות מלצרים, ולא בקביעה או הוראה. שירה, שהצטרפה לשיחה, הציעה הצעה לפתרון הקושי שהתעורר באופן שמכבד את מעיין, ובכך נפתרה בדרכי נועם

המחלוקת שהתעוררה בין הילדים. שיתוף הפעולה בין הילדים שנוצר לעיל נצפה מראשית התהליך ועד לסיום חלוקת התפקידים, ובהמשך בפתרון המחלוקת.

דיון ומסקנות

מחקר פעולה ראשוני זה בחן את תפיסותיה של הגננת לקידום למידה מיטבית בגיל הרך באמצעות "למידה מבוססת פרויקטים" (PBL) (להלן: "למ"פ"), כפי שהיא באה לידי ביטוי בראיונות עם שש גננות ובשתי תצפיות בגני ילדים. תרומתן העיקרית של המסקנות שיוצגו בפרק זה למחקר בתחום החינוך הקדם-יסודי, היא בבחינת תפיסות בעולם הארגוני-הגנני בנושא חדש יחסית שלא נחקר מספיק, ובהצעת כיווני בדיקה נוספים בהמשך.

1. שינוי באווירה הכללית בגן

יש לציין כי חל שינוי מהותי ומשמעותי בין המצב שלפני תוכנית ההתערבות ובין המצב שלאחריה. תוכנית ההתערבות גרמה לשינוי תפיסתי בכל הקשור לדרכי העברת הידע ורכישתו. ראשית, הגננות הפסיקו את "מרוץ הקניית הידע" שהיה מנת חלקן, והחלו לראות בעצמן גורם מתווך בתהליך הלמידה. בהמשך לכך, חל שינוי באופן שבו בנו הגננות את תוכנית הלימודים, שהפכה להיות תוכנית דינמית העושה שימוש במגוון עזרי למידה ומאפשרת מקום משמעותי לילדים ולרצונותיהם. מעורבותם של הילדים, שהפכו להיות שותפים מלאים בתהליך הלמידה, גברה באופן ניכר, והשינוי בצורת הלמידה הביא לכך שהילדים הפכו להיות סקרנים, נהנים ועסוקים יותר.

כמו כן חל שינוי לטובה באווירה ששררה בגן הילדים ובאקלים הכיתתי: האווירה הפכה להיות רגועה ונעימה יותר, המחלוקות בין הילדים פחתו באופן משמעותי, וכתוצאה מכך פחת הצורך בהתערבות הצוות החינוכי שהיה פנוי יותר להוראה וללמידה. עוד גורם שתרם לאווירה הנעימה הוא יכולתם של הילדים לנהל תהליך למידה ולהתנהל בתוכו אגב פתרון מחלוקות בדרכי נועם ויחס חברי. כלומר, גם בתחום הכישורים החברתיים חל שינוי משמעותי לטובה בהתנהגות הילדים בכלל ובהתנהגות הבין-אישית בפרט, ובכלל זה פתרון מחלוקות. בהשוואה לחוסר הרגיעה ולרמת הקונפליקטים הגבוהה ששררו בגן לפני תוכנית ההתערבות, הרי שלאחריה הפכו הילדים רגועים ועסוקים יותר, התייחסו אל חבריהם באופן מכבד וחברי ואף פתרו קונפליקטים בכוחות עצמם.

2. שינוי בתפיסת הגננת את תפקידה

יש לזכור כי בתוך סביבת הפעילות יש לגננת חשיבות מכרעת באשר היא המקור העיקרי המשפיע על יצירת אקלים חינוכי מיטבי. במחקרים נמצא כי חותמו האישי של כל מחנך

ניכר באקלים הכיתה, ולכן קיימות חשיבות רבה לאינטראקציה בין הגננת לילדים (קליין, 2008; פריש, 2012). סקירת ממצאי התצפיות והראיונות, מצביעה על מהפך של ממש שחל בתפיסת הגננות את תפקידן וכתוצאה מכך בשינוי האווירה, כלומר ב"חותם" שהן הותירו על האקלים הכיתתי.

בעקבות תוכנית ההתערבות ראו הגננות את עצמן כמשתתפות בתהליך הלמידה ודיווחו על תחושת שמחה וסיפוק מהמצב החדש, שבו הן חדלו להיות "כלי" להעברת ידע והפכו למשתתפות בתהליך הלמידה יחד עם הילדים. מדובר אפוא בראש ובראשונה בשינוי ערכי פנימי בקרב הגננות. שינוי זה השליך ישירות על סביבת הלמידה, מכיוון שארגון הסביבה צריך להתחיל בתהליך שהגננת עוברת עם עצמה: הבנת מקומה בגן והתאמה לתפיסה חינוכית וערכית שאותה היא מבקשת לקדם. לאחר בחינה זו על הגננת להתייחס לחלל הגן ולמשאבים העומדים לרשותה, ובאמצעותם לארגן סביבה שתעודד למידה משמעותית, תאפשר התפתחות יחסי גומלין חברתיים ותפתח כישורים חברתיים אצל הילדים (וידיסלבסקי, 2014; פרץ וספקטור-לוי, 2000).

זאת ועוד, השינוי בתפיסת הגננות את תפקידן התבטא גם בכך שהן חדלו לראות בעצמן "צינור" להעברת ידע, אלא מתווכות בתהליך הלמידה, וככאלה הן נהיו מודעות יותר לנוחותן ולזמינותן עבור הילדים. מהתצפיות שנערכו בגנים ניכרת עבודת התיווך של הגננות בפעילויות השונות שנעשו בשיטת למי"פ. הן אפשרו לילדים להתנהל באופן עצמאי בכל שלבי הפעילויות ובקבלת החלטות, והתערבותן הייתה בדרך של שאילת שאלות או הצעה לסיוע. כאשר נתקלו הילדים בקשיים או התעוררו מחלוקות, לא התערבו הגננות, אלא אפשרו לילדים לפתור זאת בעצמם. חשוב להדגיש כי בפעילויות שנצפו הגננות היו נוכחות וזמינות כל העת, עברו בין המרכזים, שאלו שאלות וכיוצא בזה. כמו כן נצפתה הגננת עורכת רשימות במהלך התצפיות לגבי פעילותם של הילדים.

ילדי הגן זקוקים לתמיכתה של הגננת, לזמינותה הרגשית ולהקשבתה. כאשר הגננת נוכחת בזמן הפעילות היא "מנצלת" הזדמנויות שבהן יכולה להיות למידה משמעותית לא מתוכננת מתוך מצב מזדמן. המשחק במרכזי הפעילות בגן מחייב את נוכחותה של הגננת ואת מעורבותה. תפקיד הגננת להתייחס לנעשה בפעילות ולהיות מכוונת, שואלת שאלות, מרחיבה, מציעה, משיימת ולעיתים צופה במתרחש ללא התערבות(הוד-שמר 2014; שופר אנגלהרד, 2013). התנהלות הגננות כפי שנסקרה לעיל מעידה על יישום עקרון נוסף של למי"פ, לפיו המורה מנווט את תהליך תוך כדי הערכה ומשוב שוטף.

3. שינוי בארגון סביבת הלמידה

ביצירת אקלים חינוכי מיטבי (אח"ם) קיימת חלוקה ברורה בין ארגון ועיצוב הסביבה החינוכית ובין הממד הבינאישי (טהרני ואחרים, 2014). מדבריהן של הגננות ומן התצפיות שנערכו בגנים עולה כי חלו שינויים משמעותיים בשני תחומים אלה בעקבות השימוש בלמ"פ:

לגבי סביבת הלמידה – בעקבות תוכנית ההתערבות הפכה סביבת הלמידה מסביבה בעלת מבנה ותוכן שגרתיים לסביבה דינמית ולא קבועה מראש. תוכנית הלימודים הפכה גם היא דינמית וכזאת שצומחת מתוך שיח עם הילדים ומבוססת על רצונותיהם. משכך, הפכה סביבת הלמידה לאוטנטית, משמעותית ובעלת ערך- אחד מחמשת העקרונות של הלמ"פ. ואכן, התוצאות לא איחרו להגיע, והגננות דיווחו כי לאחר השימוש בלמ"פ הפכה סביבת הלמידה למגוונת מאוד בהשוואה למצב שהיה קיים ערב הטמעת הלמ"פ: הגננות החלו להשתמש בעזרי למידה שלא השתמשו בהם לפני יישום הלמ"פ, ובכלל זה עזרים דיגיטליים שונים.

זה המקום לחזור ולהדגיש כי ארגון סביבת הגן הינו בעל חשיבות מכרעת בגיל הרך ומהווה פוטנציאל לעידוד הילדים לחקור, להתנסות, לפגוש גירויים מעשירים ומרחיבי ידע ולפתח כישורים לוויסות עצמי וקיומם של גבולות (אשנהיימר ואחרים, 2000; וידיסלבסקי, 2014). חשוב לציין כי עזרי למידה אינם מצטמצמים להיבט חומרי בלבד, אלא מעבר לו. במקרה דנן נמצא כי הגננות השתמשו ב"עזר למידה" נוסף, הלא הוא צוות הסייעות של הגנים. יישום שיטת הלמ"פ הביא לכך שהגננות שינו את גישתן שראתה בסייעות כוח עזר לביצוע מטלות שגרתיות בלבד לגישה הרואה בהן חלק מן הצוות החינוכי. כלומר עזרי הלמידה שבהן החלו הגננות להשתמש התרחבו גם להון האנושי הקיים בגן ואף מחוצה לו – ההורים, המשפחה והקהילה הסובבת את הילדים. בעקבות תוכנית ההתערבות החלו הגננות לראות בהורים שותפים מלאים לתהליך הלמידה המתרחש בגן, והם אף הפכו להיות "כליי" למידה של ממש עבור הגננות (כגון הורה מעשיר, הרצאות וכיו"ב). כאשר ההורים לוקחים חלק בתהליך הלמידה, אפשר להגיע למשאבים ולעולמות תוכן שונים מחוץ לכותלי הגן ולעשות שימוש במקצועות ההורים הרלוונטיים לנושאים הלימודיים (אייזנברג ואופלטקה, 2008; רם, 2016).

לגבי הממד הבינאישי – יש להתייחס גם להיבט הרגשי-חברתי של סביבת הלמידה, מכיוון שסביבת לימוד המזמנת מרכזי פעילות המעודדים למידה שיתופיות ועבודה בקבוצות, מאפשרת התפתחות של כישורים חברתיים כגון: התמודדות עם קונפליקטים, פתרון בעיות, יצירת חברויות והשתלבות במשחק קבוצתי (בקר, 2009; טהרני ואחרים, 2014). ואכן, מהעדויות שנאספו במהלך המחקר אפשר לומר בוודאות כי חל שיפור ניכר במד הבינאישי בגני הילדים ובכישורים החברתיים שלהם לאחר הטמעת

תוכנית ההתערבות. לפני השימוש בלמ"פ דיווחו הגננות כי הילדים היו אמנם עצמאיים בהתנהלותם היום-יומית, אולם ניכר כי התנהלות זאת התבטאה בצד החומרי, כלומר בהתנהלות עצמאית בשגרת הגן. מהעדויות עולה כי לאחר יישום תוכנית ההתערבות דווח על התנהלות חברתית עצמאית מצד הילדים ובתוך כך ניהול דו שיח מכבד, יחס מכבד לילד מתקשה ופתרון מחלוקות באופן חברי. מהראיונות ומהתצפיות עולה שקיים קשר ישיר ובלתי נפרד בין השינויים שנזכרו לעיל ובין האקלים הכיתתי שהפך להיות רגוע ושלו יותר, והביא לכך שהילדים היו פנויים יותר ללמידה.

4. שינוי בתפיסה הכוללת של חשיבות החינוך בגיל הרך

בהתייחס לחשיבות החינוך בגיל הרך בעידן הנוכחי חשוב לציין שעל אף יתרונותיה הרבים של שיטת הלמ"פ, השימוש בה מועט יחסית והיא איננה מוטמעת באופן קבוע ושיטתי בדרכי ההוראה של הגננות בישראל כיום. ארם ודשבסקי (2004) סבורות כי השנים הראשונות בחייו של הילד הן תקופה רגישה ומשמעותית בהתפתחותו, וכי לחוויותיו בפרק זמן זה ולאייכותן יש חשיבות מכרעת על עתידו של הילד ועל התפתחותו. על רקע זאת מובנת שבעתיים חשיבותה של הגננת בעידן הנוכחי - הוא העידן הטכנולוגי, רווי התמורות והמשתנה באופן תדיר. העידן הנוכחי מוגדר בספרות המקצועית כעידן "הגל השלישי" (בשן, 2012; פורקוש, 2017) שבו הדגש הוא על היסוד האישי בלמידה, ואילו הלמידה הפכה גלובלית. בניגוד לתפיסה שהייתה רווחת בעבר, חל שינוי מהותי בתפיסת החינוך בגיל הרך בכלל, ובתפיסה של תפקיד הגננת, מנהלת הגן והמנהיגה החינוכית (אבידן, 2017) בפרט, והשתרשה ההבנה כי תפקידה של הגננת הוא מקצועי וטיפולי כאחד.

לטיפול בצרכים הרגשיים והבסיסיים של הילדים נוסף ממד קוגניטיבי, אישיותי: פיתוח מיומנויות חברתיות, פיתוח עצמאות, סקרנות, כישורי חיים וכיוצא באלו (לימור, 2000; הופמן ונידרלנד, 2010). לכן, על הגננת למלא את תפקידה ה"חדש" בעידן שבו אין עוד צורך בכישורים וביכולות שנוקקו להם בעבר, אלא נדרש כוח אדם חוקר, יצירתי, מיומן ומשכיל המוכשר לפתור בעיות ומסוגל להתמודד עם מידע רב הגדל מרגע לרגע, ובעל יכולות לתקשר ולעבוד בשיתוף פעולה. על הגננת ליעל תהליכי למידה ולהתאימם לצרכים האישיים של התלמידים, ולתרגל אותם במיומנויות שיידרשו להם באמצעות סגנונות למידה שונים ובקצב התקדמות אישי בהתאם לרמת הידע והמסוגלות של כל ילד וילד. עליה לקחת בחשבון כיתה הטרוגנית שבה יש שונות רבה בין הילדים, להדריך ולתווך את תהליך הלמידה ואת הערכתו (פורקוש, 2017; רם, 2016). **לסיכום**, חשוב לזכור את משפטו החשוב של יאנוש קורצ'אק: "לתקן את העולם פירושו לתקן את החינוך". אנו תקווה כי נוכל לשנות את העולם ע"י תיקון החינוך ושיפורו.

מגבלות המחקר

המחקר מוגבל למספר קטן מאוד של גננות שגילן יחסית צעיר – סביב גיל השלושים לחייהן – למעט גננת אחת, שגילה מעל 50. גננות בחתך גילאים זה הן על פי רוב בעלות מוטיבציה גבוהה ללמוד וללמד, הן אינן סובלות עדיין משחיקה של שנים רבות במקצוע החינוך והן פתוחות ללמוד דברים חדשים. כמו כן, מכיוון שמדובר בגננות צעירות יחסית שגדלו בעידן הטכנולוגי, השימוש בטכנולוגיה טבעי עבורן, בשונה מגננות ותיקות, והן אינן נרתעות משימוש בכלים טכנולוגיים חדשים.

רשימה ביבליוגרפית

- אבידן, א' . (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגנת בעידן של תמורות. עיונים בחינוך, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, הסדרה החדשה 15-16 : 246-215.
- אייזנברג, מ'. אופלסקה, י'. (2008). ההורים הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 30, 252-227.
- אום, ד' ודשבסקי, ע'. (2004). כיווני התפתחות בייעוץ החינוכי לגיל הרך. בתוך: ארהרד, ר' וקלי נגרמן, א' (עורכים). ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה (עמ' 465-479). תל-אביב: רמות.
- אשנהיימר, ר', קשתן, י', גור, ע', צימרמן, ח' ואלדר, א'. (2000). ללמד מדעים בדרך אחרת, לראות ולשמוע, קולטים ומעבדים מידע. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בקר, ע'. (2009). עם מי שיחקת היום בגן? עולמם החברתי של הילדים בגיל הרך. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בשן, נ'. (2012). Project Based Learning - למידה המחוברת לפעילות החיים. תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.
- גבריאלי, י'. (1997). ההורה כשותף ולקוח. הד הגן ס"א : 388-382.
- גוטמן, י'. (2014). בדרך למנהיגות חינוכית: החוליה החסרה בהערכת מורים. החינוך וסביבו ל"ו : 160-141.
- דיואי, ג'. (1960). דמוקרטיה וחינוך (מתרגם: י"ט הלמן). ירושלים: מוסד ביאליק.
- הוד-שמר, א'. (2014). למידה משמעותית בגן הילדים אין חדש תחת השמש. קולות: כתב עת לענייני חינוך וחברה 8 : 7-6.
- הופמן, ע' ונידרלנד, ד'. (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006. דפים 49 : 86-43.
- הרפז, י'. (2008). המודל השלישי, הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני ברק: ספרית הפועלים.
- וידיסלבסקי, מ'. (2014). חדשנות פדגוגית-למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית. יזמות וחדשנות פדגוגית בלימודי מדע וטכנולוגיה 39 : 15-5.

זוהר, ע'. (2016). מידע, ידע וכישורי חשיבה בבית הספר של המאה ה-21. בתוך: בק, ש' (עורך), מידע, ידע ודעת - הדנ"א של החינוך (עמ' 85-113). תל אביב: מכון מופ"ת.

טהרני, ו', שאלתיאל, ל', וקסנר ברוך, י'. (2014). הכוח לפרוח מלמידה חווייתית ללמידה משמעותית בגן הילדים. דע-גן 7 : 94-105.

טל, ק', ובר, ת'. (2010). יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך מנקודת מבט היסטורית. (אוחזר מתוך : <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23081.pdf>).

לימור, ד. (2000). הגננת לשנות 2000. הד הגן, 64 (2) : 4-7.

פורקוש-ברוך, א'. (2017). למידת חקר בעידן הדיגיטלי (עמ' 125-149). בתוך: ע' מלמד, וא' גולדשטיין (עורכים). הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי. ירושלים תל-אביב: מכון מופ"ת.

פריש, י'. (2012). הגננת כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית. חיפה: שאנן.

פרץ, ט', ספקטור-לוי, א'. (2000). עיצוב סביבות למידה בגן המקדמות אוריינות מתמטית, מדעית וטכנולוגית. עלון דע-גן 2 : 22-29.

צבר-בן יהושע, נ' (עורכת). (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תל אביב: דביר.

קליין, פ' (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך: פ' קליין וי' יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 112-89). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קליין, פ'. (1997). ילד חכם יותר, הגמשה שכלית בגיל הרך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

קניאל, ש'. (2006). חינוך לחשיבה. חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה. רעננה: רמות.

רם, א'. (2016). קהילת למידה מבוססת פרויקטים – הפדגוגיה לגל השלישי. אאוריקה 39 : 16-23.

שופר אנגלהרד, ע'. (2013). לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים, הצעות לגננות על בסיס ידע מחקרי. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך.

שקדי, א'. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני תיאורי ויישום. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

-
- Brooker, L. (2007). Changing the landscape of early childhood., (pp.7-20), In: J. Moyles (Ed.), Early years' foundations: meeting the challenge. England: Open University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Zuniga, A., & Cooper, T. M. (2016). Project- Based Learning- seven ways to make it work. Educational Leadership, 73 (9): 72-76.

The kindergarten teacher role in promoting effective learning in early childhood by using project-based learning

Aviva Avidan and Violet Me'ir

Abstract

This article presents a preliminary report that explores the perceptions of six kindergarten teachers who have undergone a training program in leading processes of project-based learning (PBL) in early childhood. This educational issue is relatively new in early childhood education in Israel, and there lies the novelty of this article as a tool for observation and exploration of kindergarten teachers' perceptions in the kindergarten organizational system using the PBL in recent years.

The article will present the PBL system and its educational advantages. Its practice in everyday usage will be tested through semi-constructed interviews with six kindergarten teachers who took part in implementing the system and through two observations in six different kindergartens in Israel. The findings of this research suggest that PBL implementation can bring about a meaningful change in the learning process in the educational climate and children engagement in the learning process. Furthermore, meaningful and essential changes have occurred in various domains: in the kindergarten teachers' perception of their role definition and the perception of their position during their

teaching process, in the ways of syllabus construction and the use of teaching aids, and in the general atmosphere of the kindergarten and children behavior during their learning process.

Keywords: optimal learning, project-based learning, educational climate, kindergarten teacher role.