התפ"ר בין המכללה לגן: אתגרי החיבור בין האקדמיה לשדה בהכשרה להוראה בגיל הרך

ענת בן שבת,* סיגלית אבירם בריל** ודקלה הראל קורן***

תקציר

התוכנית "אקדמיה-כיתה" מדגישה את הזיקה בין תכנים עיוניים להתנסות קלינית, וזאת במטרה לשפר את איכות ההכשרה להוראה. במחקר הנוכחי בדקנו את תהליך פיתוחם של קורסי תפ"ר (תאוריה ופרקטיקה) המשלבים היבטים תאורטיים ויישומיים במסלול לגיל הרך, ואת תפיסת הטמעתם בקרב השותפות לתהליך. באמצעות שאלונים וראיונות אישיים אספנו נתונים במהלך שנת לימודים אחת מגננות מכשירות, ממובילות אקדמיות, ממרצות ומסטודנטיות. הממצאים העלו אתגרים והזדמנויות בשלושה מישורים: אקדמי, ביצועי־טכני והתנסותי־קליני, הן בנוגע למציאת האיזון בין האקדמיה לשדה החינוכי והן מבחינת יצירת שיתופי פעולה. מן המחקר עלה כי בעוד סטודנטיות רבות התקשו למצוא בקורסי התפ"ר תרומה משמעותית ללימודיהן, נשמעו גם קולות שראו בקורסים הזדמנות להעמקת הקשר בין האקדמיה לשדה ואפשרות לחיבור הדוק יותר בין תוכן תאורטי ויישומו המעשי.

המחקר מצביע על הצורך בתכנון קורסי תפ"ר המותאמים ליישום בגן, תוך שמירה על איזון בין ההתנסות הקלינית למענה האקדמי. תובנות אלה עשויות לשמש בסיס לפיתוח תוכניות הכשרה להוראה בגיל הרך, השואפות לשילוב מיטבי בין התאוריה למעשה.

מילות מפתח: אקדמיה-כיתה, הכשרה להוראה בגיל הרך, התנסות קלינית, קורס תפ"ר

מבוא

התוכנית "אקדמיה-כיתה" היא יישום של דגם שותפות־עמיתות בין מוסדות אקדמיים מכשירים למוסדות חינוך, ומטרתה העיקרית לשפר תהליכי הכשרה להוראה באמצעות חיזוק והסדרה של השותפות ויחסי הגומלין בין האקדמיה לשדה. ההתנסות המעשית נחשבת מרכיב מהותי בתהליכים אלה, והמתווים החדשים להכשרה להוראה מעניקים לה מקום נרחב יותר מבעבר (ודמני וענבר, 2020). לפיכך, נוצר צורך להתאים את תוכנית הלימודים להוראה לגיל הרך, לצמצם את שעות ההוראה במכללה ובה בעת להרחיב את שעות ההתנסות בגן. כדי להיענות לצורך זה פותחו במכללות קורסי תפ"ר המחברים בין תאוריה לפרקטיקה ונלמדים בחלקם במכללה ובחלקם בגני הילדים, כאשר הסטודנטיות מתנסות בהם.

* **ד"ר ענת בן שבת**, המכללה האקדמית בית ברל, החוג לגיל הרך
** **ד"ר סיגלית אבירם בריל**, המכללה האקדמית בית ברל, החוג לגיל הרך
*** **דקלה הראל קורן**, המכללה האקדמית בית ברל, החוג לגיל הרך

למיטב ידיעתנו, עד כה לא נחקרו מודלים של "אקדמיה-כיתה" בהקשר של הכשרת אנשי ונשות חינוך לגיל הרך, והמחקרים התמקדו בהכשרה להוראה בבתי ספר. תפקיד הגננת הוא ייחודי, מורכב, ועל פי רוב היא פועלת כאחראית לבדה בגן הילדים (פריש, 2012; שרון ושמעוני, 2023). על כן יש חשיבות להתבוננות בשינויים שנעשים בתהליכי הכשרת גננות בנפרד מאלה שנעשים בהכשרת מורים ומורות.

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לתאר את תהליך הטמעת קורסי התפ"ר בחוג לגיל הרך במכללה האקדמית בית ברל במהלך שנת לימודים אחת ולבחון את תפיסת השותפות לקורסים אלה בנוגע ליתרונותיו ולאתגריו של יישום מודל קורסי תפ"ר בהכשרה. באמצעות מחקר פעולה אפשר היה לתעד, לעקוב ולבצע שינויים בין סמסטר א' ל־ב', ולבחון כיצד מתקבלים שינויים אלה בקרב הסטודנטיות, המרצות והגננות המכשירות. באופן כזה המחקר מדגיש את הצורך בפתיחות לקולות העולים מכל השותפות באשר למהלך ההטמעה ולייחודיותה של תוכנית ההכשרה להוראה לגיל הרך בהקשר של המתווה החדש להוראה ולתוכנית "אקדמיה-כיתה" בפרט.

רקע תאורטי

תוכנית "אקדמיה-כיתה" בהכשרת סטודנטיות להוראה

ההתנסות המעשית במוסדות חינוך נחשבת מרכיב מרכזי בתוכניות ההכשרה של סטודנטים וסטודנטיות להוראה (דורפרגר ומשכית, 2023; Brown et al., 2017; Assadi & Murad, 2017). התנסות זו עשויה להישען על דגמים הנבדלים זה מזה בתפיסת ההשתתפות והמעורבות בין המוסד האקדמי המכשיר להוראה ובין השדה הקליני־חינוכי. בין הדגמים המרכזיים נמנים הדגם המסורתי, דגם PDS (Professional Development Schools) ודגם "אקדמיה-כיתה" על יישומיו השונים (דורפרגר ומשכית, 2023; רונן ואח', 2021; שרון ושמעוני, 2023).

התוכנית "אקדמיה-כיתה" היא יישום של דגם שותפות־עמיתות בין מוסדות אקדמיים מכשירים למוסדות חינוך - בתי ספר וגנים. מטרתה המרכזית היא לשפר את איכותם של תהליכי ההכשרה, הקליטה, ההוראה והפיתוח המקצועי של פרחי ההוראה באמצעות חיזוק והסדרה של השותפות ושל יחסי הגומלין בין האקדמיה לשדה. ההתנסות הקלינית מקבלת ביטוי רב־ערך במתווה החדש להכשרה להוראה (ודמני וענבר, 2020), ולפיו: "ההתנסות בהוראה, על כל מאפייניה וגווניה, בתהליך קליני מודרך ומבוקר, מהווה את גולת הכותרת של ההכשרה להוראה, מאחר והיא משלבת בין רכיבי לימודים מתחומי הדיסציפלינה/ות, החינוך והפדגוגיה, בין תכני הקורסים העיוניים להכשרה הקלינית בשדה" (ודמני וענבר, 2020, סעיף 5). דגמים של הכשרה המבוססים על שותפות־עמיתות מדגישים את השתלבותם של הסטודנטים בהיבטים שונים של העשייה במסגרת החינוכית, מעודדים קהילה שלומדת יחד (מורים-מדריכות פדגוגיות-סטודנטים) ומביאים להשתתפות הסטודנטים במגוון רחב של פעילויות במסגרת תפקידי ההוראה (דורפרגר ומשכית, 2023).

במחקר שהשווה בין התנסות מעשית בדגם המסורתי להתנסות בדגם שותפות־עמיתות, נמצא כי סטודנטים שלמדו בדגם האחרון השתתפו בפעילויות בית ספריות רבות יותר מאשר

סטודנטים שהתנסו בדגם המסורתי - התנסות מעשית שבה הסטודנט מגיע למסגרת החינוכית פעם בשבוע ופועל לפי הנחיות המורה המאמנת ובליווי מובילה אקדמית־פדגוגית (מדריכה פדגוגית). הסטודנטים בדגם עמית־אקדמיה השתתפו במובהק יותר באירועים בית ספריים וחוץ־בית ספריים, בפגישות עם הורים ובישיבות צוות. נוסף על כך, סטודנטים שהתנסותם המעשית הייתה במסגרת עמית־אקדמיה העריכו באופן חיובי יותר את שיתופי הפעולה בין המכללה לשדה ואת יעילות ההדרכה הפדגוגית (דורפרגר ומשכית, 2023). מחקר זה מדגיש את חשיבותה של ההתנסות המורחבת במסגרת החינוכית עבור הסטודנט המוכשר להוראה ואת מרכזיותה של השותפות בין המוסד האקדמי לשדה החינוכי.

במחקר אחר שבחן סטודנטים להוראה בחינוך גופני, נמצא שלא היה הבדל בתחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים שהתנסותם המעשית התבססה על הדגם המסורתי, לעומת סטודנטים שהתנסו בדגם שותפות מבוסס PDS. אולם הסטודנטים דיווחו על תרומה שונה של המובילה האקדמית־פדגוגית בכל אחד מהדגמים, כאשר במסורתי תרומתה הייתה בעיקר בהיבט הרגשי (תמיכה, שיתוף וכדומה), ואילו בדגם PDS חשו הסטודנטים כי היא תורמת להם מבחינת ההיבט המקצועי־תוכני (הכנת מערכי שיעור, העשרת הידע וכדומה) (חורש ואח', 2016).

מרבית המחקרים שעסקו עד כה בתוכנית אקדמיה-כיתה בישראל, במהותה וביישומה, התמקדו בהכשרה להוראה בבתי ספר (למשל, אבידב־אונגר ואח', 2023; ניסים ונייפלד, 2020; רונן ואח', 2021). ככל הידוע לנו, אין ספרות מחקרית קודמת הנוגעת ליישום הדגם בהכשרה להוראה בגיל הרך.

מאפייני ההכשרה להוראה בגיל הרך בישראל

תפקידה של הגננת בגן הילדים מורכב ומכיל תחומי אחריות רבים (שרון ושמעוני, 2023). על פי משרד החינוך (2010), לגננת מחויבות להיכרות אישית עם כל ילדי הגן, לאיתור תחומי קושי וצרכים ייחודיים בקרבם, להבניית אקלים גן מיטבי וליצירת שותפות עם ההורים ועם גורמי המקצוע השונים (צוות הגן, יועצת חינוכית, פסיכולוג, מדריכה ועוד). על הגננת להכיר לעומק את תוכניות הלימודים השונות ולתכנן לאורן את מסגרת הלמידה במהלך שנת הלימודים, והיא אמונה על ארגון הסביבה החינוכית בדרך שתזמן תהליכי למידה משמעותיים ומותאמים לילדים (משרד החינוך, 2010). מעבר לידע תאורטי ומעשי, אנשי ונשות חינוך לגיל הרך נדרשים ליכולת רפלקטיבית, לסקרנות ולמוטיבציה גבוהה (Brown et al., 2017). יתרה מכך, בשונה מעבודת המורה בבית הספר, הגננת פועלת מרבית הזמן לבדה, ללא מגע קבוע עם בעלי תפקיד מקבילים לה או עם גורמי מקצוע לשם התייעצות ולשיתוף מיידי (פריש, 2012). לפיכך, מסלולי ההכשרה להוראה במסגרות הרשמיות של משרד החינוך נדרשים להעניק לסטודנטיות ידע מעמיק בהתפתחות הילד ובפדגוגיה מותאמת לגיל הרך וביישום שני אלה הלכה למעשה בגן הילדים, תוך פיתוח יכולות עבודה עצמאית וגיבוש תפיסת תפקיד הגננת כמנהיגה חינוכית (פריש, 2012; Brown et al., 2017).

תוכנית ההכשרה להוראה בגיל הרך

תוכנית הלימודים במסלול להכשרת מחנכות להוראה בגיל הרך מורכבת מקורסים, מסדנאות ומלימודים דיסציפלינריים ומקנה לסטודנטיות ידע עיוני בתחום החינוך לגיל הרך במגוון היבטים התפתחותיים, פדגוגיים ומקצועיים. נוסף על כך, הסטודנטיות מתנסות בפועל בגני ילדים בפיקוח משרד החינוך ורוכשות מיומנויות הוראה מותאמות לעבודה עם ילדים בגילים אלה. מטרת ההכשרה היא לפתח מחנכות בעלות תפיסת עולם מגובשת, המכירות מודלים שונים של חינוך, מחקר והוראה; מבינות את עולמו הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי של הילד הצעיר; ופועלות מתוך אחריות מקצועית המותאמת לצרכיו.

גן הילדים במאה ה־21 מתבסס על למידה במרחבי חיים מגוונים בגן, מחוצה לו, בקהילה ובמרחב הווירטואלי - שבו הילדים שותפים ומעורבים בתכנון וביישום הלמידה, תוך אינטראקציה מיטבית עם כל השותפים (משרד החינוך, 2019). תוכנית ההכשרה במסלול לגיל הרך במכללה האקדמית בית ברל שואפת לטפח מנהלת גן מנהיגה, שתהיה סוכנת שינוי לקידום יוזמות חינוכיות יצירתיות ומותאמות תרבותית למאפייני הקהילה שהגן יפעל בה; שתהיה בקיאה בפדגוגיה חדשנית ומסוגלת לפעול בסביבות למידה מגוונות ולהקנות לילדים ידע, ערכים ומיומנויות. התוכנית מכינה את הבוגרות להתמודדות עם אתגרי המאה ה־21 תוך יצירת אקלים מיטבי בגן, זיהוי חוזקות והעדפות של הילדים, אמונה ביכולותיהם ועידודם לפתור בעיות, לקבל החלטות, לשתף פעולה ולהסתגל למציאות משתנה. תוכנית הלימודים מתפרסת על פני ארבע שנים, ועם סיומה מקנה לבוגרים תואר אקדמי ותעודת הוראה לגן הילדים.

הלימודים בחוג ובמסלול לגיל הרך משלבים שלושה רכיבים מרכזיים:

1. **לימודי דיסציפלינה.** קורסים העוסקים במכלול המאפיינים ההתפתחותיים של הילד (החושי־תנועתי, המוטורי, הרגשי־חברתי, הקוגניטיבי־שכלי והשפתי־תקשורתי), בתחומי דעת רלוונטיים כגון פסיכולוגיה, מדעים, ספרות ילדים, ובדרכי הוראה מותאמות לגן הילדים. קורסים אלה מאפשרים לסטודנטיות להכיר מקרוב את צורכי הילדים ואת שלבי התפתחותם, כך שיוכלו לתת להם מענה חינוכי הולם.
2. **לימודי חינוך.** נערכים במסגרת מרח"ב (מרחב רבגוני חינוכי בין־תחומי) שהלימודים בו משותפים לסטודנטים ממסלולים שונים ועוסקים בסוגיות מרכזיות - בקשר שבין חברה וחינוך, בבירור הזהות המקצועית של הלומדים כאנשי חינוך, באוריינות שפתית לאקדמיה, ביזמות וחדשנות בשדה החינוך ועוד.
3. **הכשרה קלינית להוראה במגוון מסגרות חינוכיות שבהן מתחנכים ילדים בטווח הגילים מלידה ועד שש שנים.** הסטודנטיות נדרשות לעמוד בקשר עם הגננת המכשירה בגן ההתנסות החל מסוף אוגוסט ולהשתתף בהכנות לקראת פתיחת שנת הלימודים, באספות הורים ובימי קבלת הילדים להיכרות. ההתנסות הקלינית בהוראה מתבצעת החל ב־1 בספטמבר, פעמיים בשבוע, ליום לימודים מלא בגן, ובמסגרתה הסטודנטיות מתוודעות לתפקידי הגננת ופועלות במצבי הוראה מגוונים, מתוכננים ומזדמנים, תוך יצירת קשר בין־אישי עם הילדים והצוות.

עד שנת תשפ"ג נלמדו הקורסים התאורטיים בשיעורים במכללה, כאשר ההתנסות הייתה מורכבת מעבודה מעשית שמדריכה המובילה האקדמית־פדגוגית, מגננת מכשירה שהוסמכה לתפקיד וכן

מקורס במכללה שליווה את ההתנסות. מתוך שאיפה לתת מענה לחיבור המתבקש בין התאוריה לפרקטיקה, החל משנה זו פותח במכללה האקדמית בית ברל מודל של קורסי תפ"ר.

קורסי תפ"ר כחלק מיישום התוכנית "אקדמיה-כיתה"

מתווה ההתנסות בתוכנית "אקדמיה-כיתה" על פי ודמני וענבר (2020) מרחיב את מספר שעות ההתנסות בבתי הספר ובגנים בהשוואה לשנים קודמות, ושם דגש על החיבור החיוני בין התכנים העיוניים וההכשרה הקלינית בשדה. עד כה הקורסים העיוניים - דיסציפלינריים או פדגוגיים - נלמדו במנותק מהעשייה בשדה החינוך. לשם מענה ראוי לדרישות המתווה ולצורך התאמת תוכנית הלימודים לצמצום שעות ההוראה במכללה ובו בזמן להרחבת שעות ההתנסות בגן, פיתחו במכללה קורסי תפ"ר, ומטרתם לתמוך בחיבור הנדרש בין הידע המחקרי־תאורטי לעבודת ההוראה הלכה למעשה, במסגרת ההתנסות.

עד שנת תשפ"ב נלמדו קורסים אלה במסלול לגיל הרך במכללה האקדמית באופן תאורטי בלבד, והיו חלק מלימודי הדיסציפלינה בגיל הרך. לקראת שנת הלימודים תשפ"ג הם עברו התאמה ופותחו מחדש באופן שייתן מענה לחיבור המתבקש בין התאוריה לפרקטיקה. הקורסים מכילים רכיב תאורטי ובו שיעורים בקמפוס, לצד רכיב התנסותי שכולל מפגשים מרוכזים עם המרצה של הקורס בתוך גני ילדים של הגננות המכשירות, בהובלה משותפת של המרצה והגננת ובתיאום עם המובילה האקדמית־פדגוגית. בשנת תשפ"ג התנהלו הקורסים במתכונת של שבוע בקמפוס ושבוע בגן, כלומר מועד השיעורים נקבע לזמן ההתנסות, וכך אפשר היה לחלק את הזמן בין פרקטיקה בשדה החינוכי ללמידה תאורטית. בסמסטר א' הותאמו הקורסים האלה: הילד במעגל החיים המשפחתי, היבטים התפתחותיים בספרות ילדים, סוגיות בחינוך משלב. בסמסטר ב' הותאמו הקורסים: ברית הורים-גננת, התפתחות התנועה והמשחק, איתור וקידום ילדים בסיכון. חלק מהשיעורים מלווי ההתנסות נערכו בגנים שבהם התנסו הסטודנטיות (כל שבוע בגן אחר), בשילוב ובהנחיה משותפת של הגננות המכשירות והמובילה האקדמית־פדגוגית.

בתהליך "הפיכתם" של הקורסים התאורטיים לקורסי תפ"ר נעשה מאמץ לשלב באופן ממצה את המרכיבים התאורטי והפרקטי. במילים אחרות, נעשה מאמץ לבחון כיצד אפשר להגיע לאיזון בין הצורך ללמד תאוריות, מושגים וידע מחקרי, ובין הרצון לאפשר לסטודנטיות התנסות רבה ככל הניתן, יישום הידע וחשיפה למגוון דרכי פעולה בגני ילדים שונים. דרך הוראה שכזו חייבה שיתופי פעולה מגוונים ובחינת יעילות המהלך בקרב מרצות קורסי התפ"ר שהיו אמונות על התכנים האקדמיים; המובילות האקדמיות־פדגוגיות שמומחיותן פדגוגיה לגיל הרך, ויש להן גם היכרות מעמיקה עם גני הילדים; הגננות המכשירות שאירחו את המפגשים ושיתפו באופן שבו תוכני הקורס באים לידי ביטוי אצלן בגן, תוך מתן דוגמאות ואפשור שיח פתוח עם הסטודנטיות על סוגיות שעלו; הסטודנטיות - קהל היעד של קורסי התפ"ר כחלק מהכשרתן כגננות.

מטרת מאמר זה היא לתאר את תהליך פיתוח קורסי התפ"ר בחוג לגיל הרך של המכללה האקדמית בית ברל במשך שנה אקדמית ואת השינויים שחלו בתפיסת השותפות למהלך זה, בנוגע לתרומתם של קורסי תפ"ר לתוכנית ההכשרה ולהתנסות המעשית במהלך שנת

הלימודים המתוארת. כמו כן, המאמר יתייחס לאתגרים ולהזדמנויות שהציבו הקורסים הללו בפני השותפות. אם כך, **שאלות המחקר** היו:

1. כיצד אפשר להטמיע קורסי תפ"ר באופן מיטבי בתהליך הכשרת סטודנטיות להוראה בגיל הרך?
2. באיזו מידה מעריכות כל אחת מהשותפות (הסטודנטיות, הגננות המכשירות, המרצות והמובילות האקדמיות) את תרומתם ויעילותם של קורסי התפ"ר להכשרתן?

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו סטודנטיות המוכשרות להוראה בגיל הרך במכללה האקדמית בית ברל במתווה אקדמיה-גן, כמה מהן בשנה ב' ללימודיהן (N=18), והשאר (N=19) אקדמאיות הלומדות לתעודת הוראה בגן. נוסף על כך, אספנו נתונים מהגננות המכשירות של הסטודנטיות (N=10), מהמובילות האקדמיות (N=3) וממרצות קורסי תפ"ר (N=4).

הסטודנטיות השתתפו בשלושה קורסי תפ"ר במהלך סמסטר א': "סוגיות בחינוך משלב" (N=19), "היבטים התפתחותיים וחינוכיים בספרות ילדים" (N=18) ו"הילד במעגל החיים המשפחתי" (N=23). בסמסטר ב' נלמדו שלושה קורסי תפ"ר נוספים: "ברית הורים-גננות" (N=35), "איתור וקידום ילדים בסיכון" (N=16) ו"התפתחות התנועה והמשחק בגיל הרך" (N=19). בעת המחקר היו ששת הקורסים חלק מהחובה במסלול ההכשרה.

סוג וכלי המחקר

מחקר זה הוא מחקר פעולה, המיושם לרוב על ידי חוקרי חינוך, סגלי הוראה ושאר המעורבים בסביבות הוראה ולמידה. זהו מחקר שיטתי, משתף באופיו ומזמן לעוסקים בהוראה התפתחות מקצועית, העצמה וגישור על הפער בין תאוריה למעשה (Holter & Frabutt, 2012). באמצעות מחקרי פעולה יכולים העוסקים בהוראה להרחיב את נקודת מבטם ואת הבנתם בנוגע לשיפור דרכי הוראה או במציאת פתרון לסוגיות העולות בשדה (Johnson, 2019; Mills, 2000). ברוח זו מוקד המחקר הנוכחי היה פיתוח, הטמעה והערכה של מהלך פדגוגי חדש - קורסי תפ"ר - בתוך מסגרת הכשרה קיימת. המחקר התמקד בהבנת תהליך הטמעתם של הקורסים בתוכנית ההכשרה של סטודנטיות להוראה בגיל הרך ובאיתור האתגרים והחוזקות הגלומים בהם, במטרה להביא לשינוי, לדיוק ולשיפור באופן יישום המודל.

לצורך מחקר הפעולה שערכנו השתמשנו בשאלוני משוב אנונימיים ובראיונות עם שלוש הקבוצות שהיו שותפות לקורסי תפ"ר: הסטודנטיות, הגננות המכשירות והמרצות והמובילות האקדמיות שליוו את הסטודנטיות בהתנסות בגן. שאלוני המשוב הופצו באמצעות קישור ל־Google Forms.

הערכת תפיסת הסטודנטיות את קורסי התפ"ר

כדי לגלות את מידת התרומה והיעילות של קורסי התפ"ר העברנו שאלוני משוב אנונימיים בקרב הסטודנטיות, שחוברו לצורך תהליך תיעוד, הטמעה ובדיקה לשם עריכת שינויים עתידיים

בתוכנית. שאלון המשוב כלל שני חלקים: בחלק הראשון שאלות סגורות שעיבדנו לממצאים כמותיים־תיאוריים, ובחלק השני שאלות פתוחות שהפקנו מהן ממצאים איכותניים.

בחלק השאלות הסגורות היו שש שאלות שהתייחסו להערכת הסטודנטית את תרומת קורסי התפ"ר להכשרתה כגננת. השאלה הראשונה נוסחה בכלליות, והסטודנטיות התבקשו לסמן בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1-5), עד כמה הן חשות שקורסי התפ"ר תורמים להכשרתן כגננות (1 = תרומה מעטה מאוד; עד 5 = תרומה רבה מאוד). בשאלה השנייה נשאלו אם יעדיפו ללמוד את הקורס במתכונת רגילה או כקורס תפ"ר, לו הדבר היה נתון לבחירתן. שאלות 3-6 עסקו בהיבטים שונים של הלמידה בקורסים: המידה שבה התכנים משמעותיים, דרכי הוראה מקדמות, תחושת עומס ותרומת הלמידה להכשרה. בשאלות אלה התבקשו הסטודנטיות לסמן אחת מתוך שלוש אפשרויות בנוגע למידת התרומה ללמידה שלהן: (1) קורס תפ"ר תורם יותר מקורס רגיל; (2) שני אופני הלמידה תורמים במידה שווה; (3) קורס רגיל תורם יותר מקורס תפ"ר.

בחלק השאלות הפתוחות ביקשנו מהסטודנטיות לפרט בקצרה על אתגרים שעמדו בפניהן בקורסי התפ"ר, על מפגשים שהיו מוצלחים עבורן, על למידה משמעותית שהן חשו בקורס, וכן להציע הצעות לשיפור.

הערכת תפיסת הגננות המכשירות את קורסי התפ"ר

לגננות ניסחנו שאלון משוב בן שמונה שאלות סגורות, שבהן התבקשו לדרג בסולם ליקרט (1-5) את מידת ההערכה שלהן בנוגע להיבטים שונים בתהליך הלמידה של קורסי התפ"ר, כפי שחוו אותו מנקודת מבטן. למשל, הן נשאלו באיזו מידה הן מעריכות כי "תוכני הקורסים באו לידי ביטוי בגן על ידי הסטודנטיות", "המשימות שהסטודנטיות ביצעו בגני במסגרת קורסי התפ"ר תרמו לי כגננת מכשירה" ועוד. כמו כן, ביקשנו מהגננות לענות באופן פתוח בנוגע להתרשמותן מהלמידה בקורסי תפ"ר, להעלות הצעות לשיפור ולהעיר ככל שהן מעוניינות.

הערכת תפיסת המובילות האקדמיות ומרצות הקורס את קורסי התפ"ר

ערכנו עם המובילות האקדמיות ומרצות הקורס שיחות משוב פנים מול פנים, באפליקציית זום או בטלפון (על פי העדפת המשתתפת). בשיחה התבקשה בעלת התפקיד להעלות נקודות לשיפור, קשיים ואתגרים שהיו בקורסי התפ"ר מנקודת מבטה המקצועית, כמו גם הזדמנויות שזיהתה בקורסים אלה, יתרונות ונקודות לשימור. נתאר את הממצאים בסמסטר א', לאחר מכן את השינוי שחל בקורסי התפ"ר בסמסטר ב' ואת הממצאים מסמסטר זה.

הליך

לצורך המחקר קיבלנו אישור מוועדת האתיקה המכללתית, ובמהלך שנת הלימודים העברנו את שאלוני המשוב לסטודנטיות שלמדו קורסי תפ"ר בשלוש נקודות זמן: פעם ראשונה במחצית סמסטר א' - משוב אמצע; פעם שנייה בסוף סמסטר א' - משוב מסכם בסיום הקורס. למשוב האמצע היו 41 תגובות בסך הכול משלושת הקורסים, ולמשוב המסכם - 30 תגובות. בסמסטר

ב' העברנו את השאלון פעם אחת בסיום הקורס, וענו עליו 29 סטודנטיות. מרצות הקורסים עודדו אותן למלא את המשוב כדי שנוכל ללמוד מהן על יעילות קורסי התפ"ר וחשיבותם. נתוני הסטודנטיות נותחו רק לאחר שהסתיימה שנת הלימודים וכל ציוניהן התפרסמו.

הגננות המכשירות קיבלו את שאלון המשוב פעם אחת בסיום סמסטר א', ובאותה נקודת זמן ערכנו שיחות עם המדריכות הפדגוגיות ועם מרצות הקורס. נוסף על שיחות אלה, המובילות האקדמיות ומרצות הקורס חלקו רשמים והתייעצו ביניהן במהלך הסמסטר. בסמסטר הבא אחריו העברנו את השאלון בשנית לגננות המכשירות; רק שלוש מהן בחרו לענות עליו. הנתונים הכמותיים נותחו בתוכנת SPSS 28, והנתונים האיכותניים נותחו על ידי סיווג האמירות לתמות.

ממצאים

ממצאים כמותיים מתוך שאלוני המשוב של הסטודנטיות - סמסטר א'

תפיסת הלמידה על ידי הסטודנטיות בקורסי התפ"ר - הערכת אמצע סמסטר

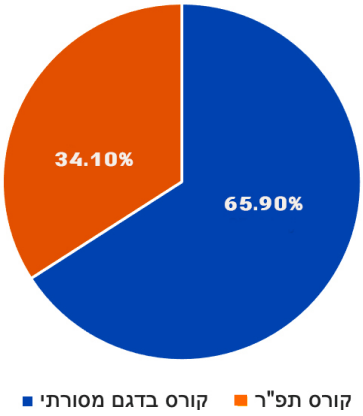
ראשית נציג את תוצאות המשוב שהועבר לסטודנטיות באמצע הסמסטר, ולאחר כן את התוצאות מהמשוב בסוף הסמסטר. 11 סטודנטיות העריכו שתרומת הקורסים נמוכה מאוד או נמוכה, 8 סטודנטיות העריכו שהתרומה בינונית, ו־22 סטודנטיות העריכו שתרומת הקורסים גבוהה עד גבוהה מאוד. הציון הממוצע היה 3.39 (בטווח של 1-5), וסטיית התקן 1.44. לוח 1 מתייחס לארבע השאלות הבאות בנוגע להיבטים ממוקדים בלמידה בקורס תפ"ר לעומת קורס בדגם המסורתי.

לוח 1. **אמצע סמסטר - הערכת הסטודנטיות את תרומת קורסי התפ"ר להכשרתן בהשוואה לקורס רגיל באחוזים (בסוגריים מספרים גולמיים)** (N=41)

	קורס תפ"ר תורם יותר מקורס רגיל	שני הקורסים תורמים במידה שווה	קורס רגיל תורם יותר מקורסי תפ"ר
תכנים משמעותיים	24.4% (10)	29.3% (12)	46.3% (19)
דרכי הוראה מקדמות	22% (9)	29.3% (12)	48.8% (20)
תחושת עומס בקורס	56.1% (23)	12.2% (5)	31.7% (13)
תרומת הקורס לתהליך ההכשרה	24.4% (10)	39% (16)	36.6% (15)

מלוח 1 אפשר ללמוד כי כמחצית מהסטודנטיות העריכו שבקורס "רגיל", כלומר קורס תאורטי שנלמד במלואו במכללה ללא מרכיב התנסותי, התכנים הנלמדים משמעותיים יותר ודרכי ההוראה מקדמות יותר את תהליך הלמידה. למעלה ממחצית מהסטודנטיות חשו שבקורס התפ"ר העומס גדול יותר מאשר בקורס רגיל. עם זאת, בנוגע לשאלת התרומה להכשרה היו הדעות חלוקות יותר. כמעט 40% מהסטודנטיות העריכו שבשני סוגי הקורסים התרומה תהיה שווה. אחוז דומה העריכו שקורס רגיל יתרום יותר להכשרה שלהן, וכרבע מהסטודנטיות העריכו שדווקא קורסי התפ"ר תורמים להן יותר.

בנוגע להעדפת צורת הלמידה, לפי משוב אמצע הסמסטר מרבית הסטודנטיות היו מעדיפות ללמוד את הקורסים באופן המסורתי במכללה ולא כקורס תפ"ר. את חלוקת האחוזים אפשר לראות בתרשים 1.



תרשים 1. **העדפת דרך למידת הקורס, אמצע סמסטר א', באחוזים (*N*=41)**

תפיסת הלמידה בעיני הסטודנטיות בקורסי התפ"ר - הערכת סוף סמסטר א'

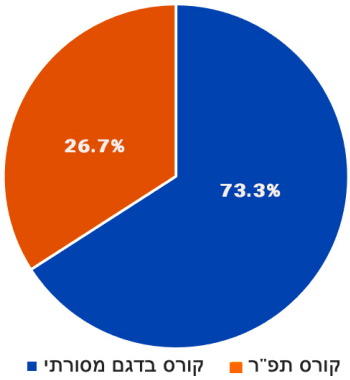
כאמור, המשוב הועבר לסטודנטיות פעם שנייה בסיום הסמסטר. בנוגע לשאלה הראשונה, מתוך 30 סטודנטיות שענו על השאלון 11 מהן העריכו שהתרומה נמוכה מאוד עד נמוכה, ארבע סטודנטיות העריכו שהתרומה להכשרה הייתה בינונית, ו־15 העריכו שהתרומה הייתה גבוהה עד גבוהה מאוד. לוח 2 מציג את תוצאות המשוב בנוגע להערכת הסטודנטיות את ההיבטים הממוקדים בלמידת קורסי התפ"ר, לעומת למידה בדגם המסורתי.

לוח 2. **סוף סמסטר - הערכת הסטודנטיות את תרומת קורסי התפ"ר להכשרתן בהשוואה לקורס רגיל באחוזים (בסוגריים מספרים גולמיים)** (*N*=30)

	קורס תפ"ר תורם יותר מקורס רגיל	**שני הקורסים תורמים במידה שווה**	**קורס רגיל תורם יותר מקורסי תפ"ר**
תכנים משמעותיים	(4) 13.3%	(9) 30%	**(17) 56.7%**
דרכי הוראה מקדמות	(4) 13.3%	(10) 33.3%	**(16) 53.3%**
תחושת עומס בקורס	**(19) 63.3%**	(2) 6.7%	(9) 30%
תרומת הקורס לתהליך ההכשרה	(3) 10%	(9) 30%	**(18) 60%**

הלוח מעיד כי עם סיום הסמסטר העריכו למעלה ממחצית מהסטודנטיות כי קורס בדגם המסורתי היה תורם להן יותר מקורסי התפ"ר הן בהיבט התכנים, הן מבחינת דרכי ההוראה והן

מבחינת התרומה להכשרתן כגננות. למעלה מ־60% מהסטודנטיות דיווחו על תחושת עומס רבה יותר בקורסי התפ"ר לעומת קורס בדגם המסורתי. תרשים 2 מתאר את חלוקת האחוזים בסיום הסמסטר בין העדפת הסטודנטיות ללמוד בקורס תפ"ר לעומת קורס בדגם מסורתי. ניכר כי הסטודנטיות העדיפו באופן ברור למידה בדגם המסורתי, ולמעלה מ־70% מהן דיווחו שזהו הדגם המועדף עליהן.



תרשים 2. **העדפת דרך למידת הקורס, סוף סמסטר א', באחוזים (*N*=30)**

ממצאים כמותיים מתוך שאלוני הגננות המכשירות - הערכת סוף סמסטר א'

לוח 3 מציג את תשובותיהן של הגננות המכשירות בנוגע לתפיסתן את קורסי התפ"ר, כפי שהעריכו אותם בהקשר של השדה ההתנסותי (גן הילדים).

לוח 3. **הערכת הגננות את קורסי התפ"ר, פיזור התשובות, ממוצעים וסטיות תקן (*N*=10)**

	במידה מועטה מאוד-מועטה	במידה בינונית	במידה גבוהה-גבוהה מאוד	ממוצע*	סטיית תקן
תרומה משמעותית עבור הסטודנטיות	3	6	1	1.8	0.63
הפסד ימי התנסות	-	4	6	2.6	0.51
תוכני הקורסים באו לידי ביטוי בהתנסות בגן	2	5	3	2.1	0.73
משימות הקורס העמיסו על הסטודנטיות	5	2	3	1.8	0.91
משימות הקורס העמיסו עלייך בליווי הסטודנטיות	6	4	-	1.4	0.51

* טווח הציונים נע בסולם של 1 = מידה מועטה מאוד-מועטה, 2 = מידה בינונית, 3 = מידה גבוהה-גבוהה מאוד.

הלוח מעיד על כך שמרבית הגננות לא ראו תרומה משמעותית עבור הסטודנטיות בעובדה שקורסי התפ"ר שילבו למידה בתוך גני ההתנסות, והעריכו שהסטודנטיות הפסידו בשל כך ימי התנסות חשובים. עם זאת, מרביתן הצליחו למצוא ביטוי לתכנים התאורטיים שנלמדו בקורסים בלמידה ובמשימות שנעשו בתוך הגן במסגרת ההתנסות. בשונה מהסטודנטיות, הגננות המכשירות לא דיווחו על עומס רב בשל קורסי התפ"ר - לא עבור הסטודנטיות ולא עבורן כמלוות את ההתנסות.

סמסטר א' - ממצאים איכותניים

הפעלנו ניתוח תמות על הסעיפים הפתוחים בשאלוני המשוב הן של הסטודנטיות הן של הגננות, וכך גם על התכנים שעלו בשיחות עם המדריכות הפדגוגיות ועם מרצות הקורסים. מהניתוח עלה שתהליך הטמעת קורסי התפ"ר בחוג לגיל הרך כלל אתגרים, דילמות והזדמנויות שונות, הן מבחינת מציאת האיזון בין האקדמיה לשדה הן מבחינת יצירת שיתופי פעולה בין כל השותפים לתהליך. את **האתגרים וההזדמנויות** שנתקלנו בהם סיווגנו לשלוש תמות המייצגות שלושה מישורים: אקדמי, ביצועי־טכני והתנסותי־קליני.

המישור האקדמי - הכוונה לאתגרים הכרוכים בלמידת הידע התאורטי והמעשי שבמסגרת קורסי התפ"ר השונים. האתגרים שנתקלנו בהם במישור זה התאפיינו בשאלות מהמרצות לגבי "הספק החומר", כאשר מספר השיעורים התאורטיים פחת בשל העברת חלק משיעורי הקורס בגנים. דיווחי המרצות העלו קשיים גם בצורך לערוך שינויים בתוכני הקורס בהתאם לתובנות ולחוויות מגני ההתנסות. אמירות של המרצות כללו: "לא הספקתי חצי מהידע התאורטי שאני מלמדת בדרך כלל בקורס", "הרגשתי צורך להתייחס למה שהיה בגנים גם בתוך השיעורים במכללה, מה שצמצם עוד יותר את זמן הלמידה התאורטית". זאת לצד קולות של סטודנטיות שלא ראו את הערך המוסף בביצוע מפגשי למידה בגני ההתנסות והתקשו להקיש בין הלמידה התאורטית להתנסות בגן: "השיעורים במכללה תורמים ומלמדים יותר מאשר בגנים", "לקורס יש הרבה מידע לתת לעבודה בשטח, וזה שהוא משולב עם גן מפחית את יכולת הלמידה".

המישור הביצועי־טכני - מתייחס לביצוע הלכה למעשה של השיעורים במכללה או בגן בהתאם לנקבע בסילבוס. האתגרים בתחום זה כללו בעיקר התמודדות עם תלונות רבות של סטודנטיות על קושי בניידות בין הגנים, על בלבול בלוחות זמנים ועל עומס גדול של מטלות. בין התלונות שמצאנו: "לא מצדיק את הדלק שאנחנו משלמות בנסיעות", "קושי להגיע לגנים שונים כאשר אני לא ניידת", "המטלות שביצענו בגן חשובות אך יצרו עומס רב בגלל הכמות והתדירות". גם המובילות האקדמיות והגננות המכשירות היו שותפות לתחושת העומס שנוצרה. אחת הגננות אמרה: "הרגשתי מהסטודנטיות שהמטלות בקורסים גרמו להן לעומס רב והשפיעו על עבודתן". מובילה אקדמית ציינה בשיחה: "הסטודנטיות מתלוננות מאוד על העומס שנוצר עם המשימות מקורסי התפ"ר, שהן נוספות על המטלות הרגילות של ההתנסות המעשית". המרצות שנדרשו לעבודה טכנית לשם חלוקת הסטודנטיות לקבוצות גן וטיפול בתיאום הביקורים בגנים, ביטאו אף הן עומס וקושי: "היה צורך לחלק את הסטודנטיות

לקבוצות כך שימצו את הזמן שהוקדש לשיעורים בגן", "קושי במציאת גננות שיתנדבו לארח מפגש למידה בגן שלהן". אחת הגננות המכשירות הרגישה את העומס הארגוני ואמרה: "היה הרבה בלבול סביב אם מגיעים לגן לפני הקורס, אחרי הקורס או לא בכלל".

המישור ההתנסותי־קליני - מתייחס לאתגרים הכרוכים בהתנסות הקלינית בגני הילדים ובחיבור לשיעורים במכללה. הסטודנטיות חולקו לקבוצות קטנות (7-8 סטודנטיות בקבוצה) בהתאם לקורס הנלמד ובנוהל של שבוע-שבוע, כך ששבוע אחד כל הסטודנטיות מגיעות למכללה ללמידה תאורטית וחקר הנלמד בגן, ובבא אחריו קבוצה אחת מכל קורס מתארחת בגן מארח מתוך גני ההתנסות. כך כל סטודנטית התארחה לפחות פעם בסמסטר בגן מארח בכל קורס. בשאר השבועות שבהם לא היה שיעור במכללה, הסטודנטיות המשיכו ללכת להתנסות בגן המכשיר שלהן. האתגר המרכזי היה לאזן בין זמן ההתנסות בגנים למפגשי הקורס במכללה. מהגננות המכשירות עלו טענות על צמצום זמן ההתנסות ועל קשר מרוחק יותר מהרגיל עם הסטודנטית, כיוון שהייתה עסוקה במטלות קורסי התפ"ר או יצאה לשיעורים במכללה או לגן שבחרה המרצה, כדי ללמוד את נושא השיעור. מהגננות עלו אמירות כגון: "הקשר בין סטודנטית למכשירה היה פחות קרוב כי היא נכחה פחות בגן והייתה עסוקה במשימות", "אני חושבת שצריך לשקול את כמות המפגשים של קורסי התפ"ר, מאחר שהסטודנטיות מפסידות ככה יום התנסות כמעט שלם", "הסטודנטית פספסה הרבה ימי חמישי בגלל קורסי התפ"ר, וימי ההתנסות בגן הם הכרחיים כמה שיותר".

אפשר לומר שקורסי התפ"ר משלבים אתגרים רבים ומגוונים במישורי העבודה השונים: האקדמי, הביצועי־טכני וההתנסותי־קליני, שבאים לידי ביטוי אצל כל אחת מהשותפות לדרך. לצידם, זיהינו **הזדמנויות חדשות** שגם אליהן אפשר להתייחס מבעד לעדשת שלושת המישורים.

במישור האקדמי - החיבור שיצרו קורסי התפ"ר בין הלמידה התאורטית להתנסות המעשית בגנים העמיק את רמת השיח בכיתה ונתן מקום נרחב יותר לחיבור בין התאוריה לפרקטיקה. למשל, אמירתה של אחת הגננות המכשירות: "ההתארגנות שלכן מבורכת, מדייקת את הבנת הסטודנטיות את מקומה של הגננת בגן הילדים. זו למידה משמעותית". המרצות דיווחו גם על תרומה הדדית של למידה בקורסי תפ"ר, המשלבת למידה בכיתה ובגן הילדים. אחת מהן אמרה: "אני חושבת שחיבור בין המכללה ולמידה בתוך הגן הוא רעיון מצוין, השיח בכיתה היה עשיר יותר, והסטודנטיות שיתפו בשיעור בדברים מתוך הנושא שלמדנו, אחרי שראו את זה קורה בגן".

במישור הביצועי־טכני - הטמעת קורסי התפ"ר בתוכנית ההכשרה בחוג ובמסלול לגיל הרך אפשרה לבחון אסטרטגיות למידה חדשות המשלבות עשייה רלוונטית בהתנסות הקלינית בגנים. המרצות דיווחו: "קורס התפ"ר מזמן יישום ותרגול כלים מעשיים שנלמדו תאורטית. הסטודנטיות נחשפו לגנים בשיטות הוראה שונות, נראות שונה של חלל הגן ומרחב החצר וכן ניהול סדר יום מגוון". אחת הגננות המכשירות ציינה שאומנם יש הפסד של ימי התנסות, אך "מצד שני הן לומדות מהרבה גננות וזוכות לבקר בהרבה גנים". מרצה באחד הקורסים אמרה: "הביקורים בגנים אפשרו היכרות גם עם מגוון גני ילדים (נראות, גישות חינוכיות...)".

במישור ההתנסותי־קליני - קורסי התפ"ר אפשרו קשר קרוב ומהותי יותר מזה המתקיים בדרך כלל בקורס תאורטי בין המרצות לסטודנטיות. כמו כן, לסטודנטיות הייתה זו הזדמנות להיחשף לדגמים שונים של גנים ולאופני עבודה שונים של גננות, כפי שדיווחה מרצה: "הסטודנטיות נחשפו לדרכי הוראה של גננות שונות". עבור הגננות המכשירות הייתה זו הזדמנות לחיבור עמוק יותר עם המכללה והמרצות, בעיקר עבור גננות שפתחו את דלת הגן למפגשים קבוצתיים שנערכו בו במסגרת קורסי התפ"ר (מעבר לביצוע המטלות בלבד). בהתאם, הגננת שאירחה סטודנטיות בגנה קיבלה חיזוק למעמדה ולמשמעות שלה בתהליך ההכשרה: "המפגש בגני היה מהנה, הרגשתי שהסטודנטיות שואלות שאלות לעניין".

ההזדמנויות הדגישו את החיבור החשוב שיצרו קורסי התפ"ר בין הלמידה התאורטית במכללה להתנסות המעשית בגנים וחשפו חיזוק קשרים בין המרצות באקדמיה לגננות המכשירות (בעיקר עבור אלה שאירחו את הקבוצות הלומדות בגנן) ובינן לבין המדריכות הפדגוגיות, וכולן יחד הרחיבו את עולם הידע של הסטודנטיות בתאוריה ובפרקטיקה. עם זאת, ניכר שהאתגרים והקשיים, בעיקר הטכניים, פגמו ביתרונות שעשויים להיות גלומים בחיבור שניסו ליצור קורסי התפ"ר.

סמסטר ב' - שינוי בצורת הלמידה בעקבות ממצאי השותפות בסמסטר א'

עם סיום סמסטר א', ולנוכח ממצאי המשובים של כל השותפות למערך קורסי התפ"ר, נעשו שינויים במתווה הלמידה לקראת סמסטר ב', בהלימה עם האתגרים המרכזיים שעלו מהמשובים ומתוך ניסיון לשמר את ההזדמנויות שתוארו בהם. הוחלט כי לא יימשכו הביקורים הקבוצתיים בגנים, וכי הלמידה תתבסס על שילוב של למידה מרחוק הכוללת מצגות, קריאת מאמרים וביצוע משימות בגני הילדים בעקבות שיעורים אלה, לצד חמישה שיעורים פרונטליים במכללה ששובצו במהלך הסמסטר.

המשימות לביצוע בגן ההתנסות כללו תצפיות ממוקדות לפי נושאי הקורסים, ראיונות ושיחות עם נשות הצוות בגן ועם הורים, ביצוע פעילות עם הילדים וכדומה. לדוגמה, בקורס שעסק בקשר בין גננות להורים התבקשו הסטודנטיות לראיין הורה על תפיסתו את הקשר בינו ובין צוות הגן. בקורס שעסק בהתפתחות המשחק בגיל הרך ערכו הסטודנטיות תצפית על משחק חברתי של קבוצת ילדים ותיעדו אותה. בכל המשימות נשמרו בקפידה כללי האתיקה המקצועית.

תפיסת הלמידה בעיני הסטודנטיות בקורסי התפ"ר - הערכת סוף סמסטר ב'

- **ממצאים כמותיים מתוך שאלוני הסטודנטיות**

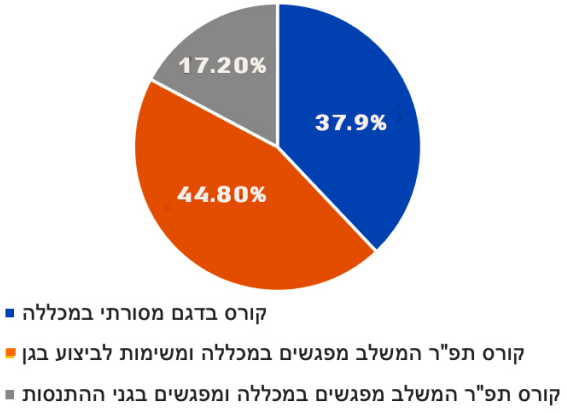
29 סטודנטיות שלמדו בשלושת קורסי התפ"ר בסמסטר ב' מילאו שאלון דומה לזה שהועבר בסמסטר א'. עבור 13 מהן היה זה הסמסטר הראשון שבו הן לומדות קורסי תפ"ר (אחד או יותר), והשאר כבר למדו בקורסי תפ"ר של סמסטר א'. לוח 4 מציג את תוצאות השאלון בנוגע להערכת הסטודנטיות את ההיבטים הממוקדים בלמידת קורסי התפ"ר לעומת למידה בדגם המסורתי.

לוח 4. **סמסטר ב' - הערכת הסטודנטיות את תרומת קורסי התפ"ר להכשרתן בהשוואה לקורס רגיל באחוזים (בסוגריים מספרים גולמיים) (N=29)**

	קורס תפ"ר תורם יותר מקורס רגיל	שני הקורסים תורמים במידה שווה	קורס רגיל תורם יותר מקורסי תפ"ר
תכנים משמעותיים	(7) 24.1%	(16) 55.2%	(6) 20.7%
דרכי הוראה מקדמות	(9) 31%	(17) 58.6%	(3) 10.3%
תחושת עומס בקורס	(12) 41.4%	(12) 41.4%	(5) 17.2%
תרומת הקורס לתהליך ההכשרה	(10) 34.5%	(16) 55.2%	(3) 10.3%

על פי הלוח, לאחר השינויים שנערכו באופן הלמידה, יותר ממחצית מהסטודנטיות שלמדו קורסי תפ"ר בסמסטר ב' העריכו כי קורס בדגם המסורתי וקורס תפ"ר תורמים להן במידה שווה מבחינת התכנים הנלמדים, דרכי ההוראה ותהליך ההכשרה שלהן. מבחינת מידת העומס, מרבית הסטודנטיות (למעלה מ־80%) העריכו שקורסי תפ"ר עמוסים במידה שווה או יותר מקורסים הנלמדים בדגם מסורתי.

תרשים 3 מתאר את חלוקת האחוזים בסיום סמסטר ב' בין העדפת הסטודנטיות ללמוד באחת מתוך שלוש אפשרויות: קורס בדגם מסורתי במכללה, קורס תפ"ר המשלב משימות בגן (כפי שנעשה בסמסטר ב') או קורס תפ"ר המשלב מפגשים בגן ובמכללה.



תרשים 3. **העדפת דרך למידת הקורס, סמסטר ב'** (N=29)

מהתרשים עולה כי מבין שלושת אופני הלמידה שהוצגו לסטודנטיות, כ־17% היו מעדיפות ללמוד בדגם המשלב מפגשי למידה פרונטליים במכללה עם מפגשי למידה בגני הילדים, בדומה לנעשה בסמסטר א'. כ־45% העדיפו את הדגם של קורס תפ"ר המשלב בין מפגשי למידה

פרונטליים במכללה לבין משימות מעשיות לביצוע בגן ההתנסות, וכ־38% היו מעדיפות ללמוד בדגם המסורתי.

- **ממצאים איכותניים**

גם בסמסטר ב' ניסינו לסווג את התמות שעלו מתוך השאלונים והראיונות לפי החלוקה שנעשתה בסמסטר א' לשלושת המישורים: האקדמי, הביצועי־טכני וההתנסותי־קליני. מצאנו שהייתה התייחסות רבה לאתגרים מהסוג **הביצועי־טכני והאקדמי**. למשל, סטודנטיות שהתייחסו לעומס הרב שגרמה הלמידה בקורסי התפ"ר: "עומס מוגזם ומיותר", "להרגשתי הייתי עסוקה בהתמודדות עם עומס המשימות". היבט אחר שהקשה על הסטודנטיות היה קיומם החלקי של השיעורים במכללה, לעומת אלה שבהם ניתנה משימה לגן: "חוסר הרצף והבלבול בין ימי התנסות לימי לימודים", "בלבל אותי התאריכים שהיינו צריכות להגיע לשיעורים ותאריכים שבהם היינו צריכות להיות בגן", "להיות ברורים לגבי התאריכים ולתזכר את הסטודנטיות". במישור האקדמי הסטודנטיות ציינו שהיה קושי "לעקוב אחרי הנדרש, מכיוון שלא היה רצף לדברים". כמו כן הן העלו טענות כי: "השיעורים היו יותר תאורטיים ממעשיים", "על אף המשימות, הקורס היה בעיקר תאורטי". סטודנטית אחת אף ציינה שלהרגשתה "זה סתם לבוא למכללה".

בקרב מרצות הקורסים, האתגר המרכזי היה להתאים את הקורס ללמידה המבוססת על משימות בגן. אחת מהן טענה שתוכני הקורס אינם מתאימים לכך: "היה לי קורס ילדים בסיכון, שלא התאים למשימות". מרצה נוספת טענה: "קשה למצוא משימות הנוגעות לעבודה עם הורים שאותן יכולות לבצע סטודנטיות בשלב זה של לימודיהן". במישור ההתנסותי־קליני הסטודנטיות התייחסו להפסד ימי התנסות בימים שבהם התקיימו שיעורים במכללה, למשל: "מאוד חבל לי שהפסדתי ימי התנסות". גם כמה גננות טענו שהיה הפסד לא מוצדק של ימי התנסות: "לטעמי קורסי התפר לא היו מספיק משמעותיים כדי שיצדיקו את ההיעדרות של הסטודנטיות מהגן". כאמור, רק שלוש גננות מילאו את השאלונים בסמסטר ב', וניכר שהן חשות חוסר איזון בקורסי התפ"ר: "פחות קורסי תפר. כן מפגשי מכללה בגן אחת לחודש", "קורסי התפר מכבידים מאוד הן מבחינת העבודות הרבות הן מבחינת הטרטור לסטודנטיות".

סטודנטיות בודדות התייחסו להזדמנויות וליתרונות של קורסי התפ"ר. **במישור האקדמי** היו שחשו בתרומת החיבור בין התאוריה לשדה החינוכי: "הקשר בין העיוני למעשי היה משמעותי", "היה קישור בין תאוריה למעשה". גם המרצות התייחסו ליתרונות החיבור בין התאוריה לפרקטיקה: "הרגשתי שהמשימות, על אף שהיה לעיתים קשה לנסח אותן, העשירו את הידע התאורטי שניתן במכללה", "הבנות ערכו תצפיות על משחקים של קבוצות ילדים בגנים ודיווחו על מקומו של כל ילד מהתצפית. זה התאפשר הודות לפורמט הזה".

סטודנטיות אחרות התייחסו ל**מישור ההתנסותי־קליני**: "לדעתי זהו קורס טוב, ההתנהלות של שבוע גן שבוע קורס. התפר עזר לנו ותרם לחשיבות של הגן עם המשימות שקיבלנו", "ניתנו מטלות שסייעו לנו לחוות את השטח". הן ציינו תכנים משמעותיים שרכשו במהלך קורסי

התפ"ר, אך ההתייחסות הייתה בקשר לתחום הידע של הקורסים ולא בנוגע לאופי הפורמט שלמדו בו. לדוגמה, סטודנטיות כתבו: "למדתי לשים לב לכל ילד ולכל שינוי שקורה להם", "למדתי לשוחח יותר טוב עם הורים", "למדתי גישות שונות איך להתנהל מול הורים". **במישור הביצועי־טכני** ציינה אחת המרצות שלימדה בשני הסמסטרים: "סמסטר ב' היה הרבה יותר קל לתפעול, בלי הפאזל המורכב של ביקורים בקבוצות בגנים השונים".

דיון

מאמר זה מתאר את תהליך פיתוח קורסי התפ"ר בחוג לגיל הרך במכללה האקדמית בית ברל, תוך בחינת תפיסת ההטמעה של קורסים אלה על ידי שותפות המהלך: סטודנטיות, גננות מכשירות, מובילות אקדמיות וצוות המרצות. תהליך מיקוד ודיוק קורסי התפ"ר כלל אתגרים, דילמות והזדמנויות שונות הן מבחינת מציאת האיזון בין האקדמיה לשדה החינוכי הן מבחינת תפיסתן של השותפות בתהליך את מידת יעילותו. מצאנו כי תהליך הטמעת קורסי התפ"ר היה מורכב, וקבלתו הייתה כרוכה בהתמודדות עם קולות מהשטח, שלא ראו בשילוב הלמידה במכללה ובגן מהלך התורם להתפתחות המקצועית אלא מעמסה וסרבול של תוכנית הלימודים, בעיקר באופן שבו נלמדו הקורסים בסמסטר הראשון.

את התפיסות השונות של שותפות תהליך ההטמעה סיווגנו לשלושת המישורים שהוזכרו לעיל, כאשר האתגרים שנתקלנו בהם במישור האקדמי התאפיינו בשאלות מהמרצות לגבי "הספק החומר" בשל קיצור זמן הלמידה, לצד סטודנטיות שסברו כי למפגשי הלמידה בגני ההתנסות לא היה ערך ממשי עבורן. במישור הביצועי־טכני עלו תלונות וקשיים בנוגע לניידות בין הגנים, לעומס מטלות ולעבודה טכנית של המרצות לצורך תפעול קבוצות הלמידה בגנים. במישור ההתנסותי־קליני האתגר המרכזי היה לאזן בין זמן התנסות משמעותי ובין מפגשי הקורס, כאשר הגננות המכשירות התלוננו על צמצום זמן ההתנסות ועל קשר פחות קרוב עם הסטודנטיות, שהיו עסוקות בביצוע מטלות קורסי התפ"ר או יצאו לשיעורים במכללה.

לצד האתגרים זיהינו הזדמנויות חדשות - קורסי התפ"ר אפשרו קשר קרוב ומהותי יותר מזה המתקיים בדרך כלל בקורס תאורטי בין המרצות לסטודנטיות. המרצות דיווחו גם על העשרת השיח והדיון בכיתה לנוכח החיבור לעשייה בגני ההתנסות, ומצד הגן זימנו קורסי התפ"ר יישום ותרגול של כלים מעשיים שנלמדו תאורטית באופן הדוק יותר מזה שמתרחש בהתנסות באופן שוטף. לסטודנטיות הייתה זו הזדמנות להיחשף לדגמים שונים של גנים ולאופני עבודה שונים של גננות, בדומה לממצאי מחקרים קודמים שבדקו את תוכנית אקדמיה-כיתה (אבידב־אונגר ואח', 2023). גם עבור הגננות המכשירות הייתה זו הזדמנות לחיבור עמוק יותר עם המכללה והמרצות, בעיקר עבור אלה שאירחו בגנן מפגשים קבוצתיים במסגרת קורסי התפ"ר (מעבר לביצוע המטלות בלבד). לתחושתן, יש קשר הדוק יותר למכללה ופוטנציאל להידוק הקשרים בין האקדמיה לשדה וליצירת שיתופי פעולה משמעותיים יותר בתהליך ההכשרה (ניסים ונייפלד, 2020).

אשר לשאלת המחקר הראשונה, ממצאי המחקר מאפשרים לזהות את התנאים המקדמים הטמעה מיטבית של קורסי תפ"ר. ממצאי סמסטר ב' מראים כי השינויים במתווה הלמידה אכן הפחיתו חלק מהקשיים הביצועיים, אך בד בבד צמצמו יתרונות פדגוגיים מרכזיים שאפיינו את סמסטר א', ובהם המפגשים המשותפים בגנים ומעורבותן הפעילה של הגננות. שינוי הפורמט צמצם את האינטראקציה המקצועית עם הגננות ואת החשיפה למגוון גנים, ולכן עומק השותפות בין האקדמיה לשדה פחת (אבידב־אונגר ואח', 2023).

מצב זה ניתן להבנה באמצעות המושג "המרחב השלישי" (third space) - מרחב שותפות שבו ידע אקדמי וידע פרקטי מן השדה נפגשים ונבנים יחד כלמידה מקצועית משותפת (Christophersen et al., 2024). כאשר מרחב זה מצטמצם פוחתות ההזדמנויות ללמידה משותפת ולתיווך בין עולמות הידע. כאשר הלמידה נשענת בעיקר על משימות, היא אינה מצליחה לשחזר את תרומת המפגש הישיר לבניית ידע מקצועי משותף ולחיזוק השותפות בין האקדמיה לשדה (Andreasen, 2023). גם העובדה שרק גננות בודדות ענו על המשוב בסמסטר ב', לאחר שבסמסטר א' תוארו קשר משמעותי ומעורבות פעילה שלהן בתהליך, מחזקת את ההבנה כי עומק השותפות עם הגננות המכשירות הוא תנאי מרכזי במימוש מודל אקדמיה-שדה. הטמעת קורסי התפ"ר בתוכנית ההכשרה זימנה אסטרטגיות למידה חדשות המשלבות באופן רציף ידע תאורטי־מחקרי עם עשייה רלוונטית בהתנסות הקלינית בגנים. אך בעוד מחקרים קודמים שבדקו יישומים של תוכנית אקדמיה-כיתה הדגישו את תרומת המודל לחיבור משמעותי בין תאוריה לפרקטיקה (דורפרגר ומשכית, 2023) ולתחושת למידה עמוקה יותר (Brown et al., 2017), ממצאי המחקר הנוכחי מעלים כי מורכבות הדגם המשלב למידה במכללה ובגן גדולה מיתרונותיו, בעיקר על פי תפיסת הסטודנטיות.

אפשר להסביר זאת באמצעות ההבדלים המבניים בין בתי ספר לגני ילדים. במבנה בית ספרי מתקיימת הכשרה מעשית בה בעת בכיתות שונות, וניתן לקיים שיעורים בתוך אותו מבנה עם קבוצת סטודנטיות במהלך יום ההתנסות או לאחריו. לעומת זאת, בגני הילדים תנאי העבודה שונים: מרבית הגנים מפוזרים במיקומים שונים, הפעילות נשענת על סדר יום מובנה ועל צוות מצומצם, ולעיתים אין חלל פיזי המאפשר למידה קבוצתית בלי לפגוע בשגרת הגן (ניסים ונייפלד, 2020). נוסף על כך, תיאום מפגש מקצועי עם הגננת מחייב התאמה ללוח הזמנים ולצרכים הארגוניים של המסגרת - דבר הממחיש את אתגרי התיווך בין דרישות אקדמיות לפרקטיקה בשדה במסגרת שותפויות הכשרה (Andreasen, 2023). לפיכך, ייתכן שלמידה קבוצתית משולבת בשדה מותאמת יותר למבנה הבית ספרי ופחות לזה של גני ילדים. עם זאת, דגם המשלב שיעורים המתקיימים בגן עשוי להתאים כאשר ההתנסות מתבצעת באשכול גנים או ביישובים קטנים שבהם אפשר לרכז פיזית את הסטודנטיות בלי ליצור עומס תפעולי. בסמסטר ב', כאשר לא היו שיעורים מרוכזים בגנים והלמידה התבססה על כמה שיעורים פרונטליים לצד משימות לביצוע בגן, תפיסת הסטודנטיות את קורסי התפ"ר הייתה חיובית יותר, ורבות מהן דיווחו כי שילוב שיעורים במכללה עם משימות יישומיות בגן הוא הדגם

המועדף עליהן. ממצאים אלה מעידים כי הטמעה מיטבית של קורסים אלה מחייבת איזון בין למידה פרונטלית להתנסות, שימור מפגש אקדמיה-שדה ובחירת קורסים בעלי פוטנציאל יישומי (רונן ואח', 2021).

מתוך המחקר הנוכחי אפשר ללמוד שעל אף כוונתו המקורית של דגם אקדמיה-גן, ובכללו קורסי התפ"ר, להגדיל את מרכיב ההתנסות בלמידה, חשו הסטודנטיות והגננות שהן מפסידות ימי התנסות לצורך הגעה ללמידה במכללה. במחקרם של ניסים ונייפלד (2020) נמצא כי סטודנטיות להוראה בגיל הרך מדווחות, יותר מסטודנטיות להוראה בבית הספר, על תחושת היותן חלק אינטגרלי מהצוות החינוכי בגן. החוקרים טוענים שאופי העבודה בגן מזמן עבודה שיתופית רבה בין הגננת המכשירה לסטודנטית המתנסה, לעומת אופי העבודה הרשמי והמובחן יותר בכיתת בית ספר. בהתאם לכך, ייתכן שכאשר יום התנסות כלל גם למידה רשמית־תאורטית, חשו הן הסטודנטיות הן הגננות המכשירות שתהליך ההתנסות המעשית נפגע. החל מסמסטר ב' ובהמשך גם בשנה"ל תשפ"ד ותשפ"ה הצטמצם מספר השיעורים במכללה לחמישה לעומת תשעה ימי התנסות בגן במהלך הסמסטר. כלומר הלמידה המשיכה לשלב תאוריה ופרקטיקה, אך ברובה נעשתה על ידי משימות שבוצעו בגן או באמצעות למידה עצמאית. זאת מתוך מטרה לענות על הצורך בהרחבת ההתנסות המעשית, לצד איזון מסוים של הלמידה התאורטית (רונן ואח', 2021).

בהתייחס לשאלת המחקר השנייה, ניכרת שונות באופן שבו העריכו השותפות את תרומת הקורסים. הממצאים מצביעים על הערכה מורכבת: המרצות והגננות זיהו תרומה מקצועית כאשר נערך מפגש משותף, בעוד הסטודנטיות ביטאו עמדה אמביוולנטית לצד תחושת עומס. בהמשך לסוגיית צמצום השיעורים במכללה, שיקול נוסף שיש לקחת בחשבון בהטמעת קורסי תפ"ר הוא בחירת הקורסים המשולבים בדגם זה. לפי דיווחי השותפות במחקר הנוכחי, ובמיוחד מתוך דברי המרצות, עולה כי יש לכלול בקורסי התפ"ר תכנים שאפשר להתאימם למשימות יישומיות בגן, ושיש להם ביטוי מעשי במהלך ההתנסות עצמה. לדוגמה, קורס שעוסק בספרות ילדים, שבאמצעותו אפשר ליישם בגן היבטים של קריאת ספר, התייחסות לחלל הספרייה, בחירת טקסטים לילדים ועוד, יתאים יותר כקורס תפ"ר מאשר קורס שעוסק במעגל החיים המשפחתי של הילד, ונדרש בו ידע תאורטי רב בנוגע למבנה המשפחה, לתאוריות המתמקדות בהתפתחות משפחתית וכדומה. ייתכן שבחירה מותאמת יותר תביא לתחושת מיצוי טובה יותר של דגם התפ"ר בעיני כל השותפות למהלך.

לסיכום, במהלך שנה"ל תשפ"ג הקפדנו לשמוע את מגוון העמדות של השותפות לתהליך יישום קורסי התפ"ר. משובים ומעקבים אלה אפשרו ראייה מערכתית רחבה ומענה גמיש ודינמי במהלך השנה, וכבר בסמסטר ב' ערכנו שינויים מהותיים. למשל, המרת אירוח קבוצות של סטודנטיות בגנים במשימות יישומיות שעשו הסטודנטיות בימי ההתנסות שלהן והתייחסות לכך בשיעור העוקב במכללה. ממצאי המחקר מדגישים את היתרונות ואת החסרונות של דגם קורסי תפ"ר בלימודי ההכשרה להוראה בגיל הרך בהשוואה לדגם המסורתי בשלושת המישורים שנבחנו. כך, ממצאי המחקר תורמים להבנת התנאים המקדמים יישום מיטבי של

קורסי תפ"ר ומדגישים כי איזון בין תאוריה לפרקטיקה מחייב גם שימור של מרחבי מפגש מקצועיים משותפים בין כלל השותפות למהלך.

מגבלות המחקר והצעות להמשך

לצד החידוש שבהתמקדות ביישום מודל קורסי תפ"ר בהכשרה להוראה לגיל הרך ובמורכבות הכרוכה בהטמעתו, למחקר זה כמה מגבלות שיש לתת עליהן את הדעת. ראשית, המחקר עוקב אחר שנה אחת של יישום מודל קורסי תפ"ר במסלול לגיל הרך במכללה האקדמית בית ברל בלבד. משום כך, גודל המדגם קטן וכולל רק את הסטודנטיות, הגננות המכשירות והסגל ממכללה זו. ייתכן שבחינת הנושא במגוון מסלולי הכשרה לגיל הרך במכללות שונות הייתה מספקת נתונים רחבים יותר ומאפשרת ניתוח כמותי מורכב יותר. יתרה מכך, רק גננות בודדות מילאו את שאלוני המשוב בסמסטר ב' - דבר שמצמצם את היכולת להפיק מידע מספק מהגננות בסמסטר זה. שנית, בשל שמירה על אנונימיות הסטודנטיות לא יכולנו לעקוב אחר זהות אלה שמילאו את השאלונים בשני הסמסטרים ולבחון את השינוי בתפיסתן באופן מדויק יותר.

מומלץ כי התובנות שנאספו במחקר זה יהיו בסיס להמשך חשיבה ולפיתוח תוכניות הכשרה חדשות, שישאפו לשלב באופן מיטבי ומותאם לתהליך ההכשרה בגיל הרך בין למידה תאורטית משמעותית להתנסות קלינית בשדה החינוכי. כמו כן, יש מקום להמשיך לבחון את הדרכים להידוק הקשר בין המכללות למוסדות החינוך באופן שישפר את השתלבות בוגרות המסלולים לגיל הרך בשוק העבודה החינוכי ויחזק את זהותן המקצועית.

מקורות

אבידב־אונגר, א', גרינשטיין, י', ליבנה, ע', שקד, ח' וניקריטין, ד' (2023). מבט השוואתי על דגמי שותפות אקדמיה-שדה המתקיימים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים: תפיסות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה. **דפים, 80**, 81-103.

דורפרגר, ש' ומשכית, ד' (2023). ההתנסות המעשית למקצוע ההוראה: המודל הקליני והמודל המסורתי. **רב־גוונים: מחקר ושיח, 23**, 77-100.

ודמני, ר' וענבר, ע' (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.

חורש, נ', זך, ס', רם, י' והררי, י' (2016). תפיסת תרומתם של מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים להכשרת סטודנטים להוראה: השוואה בין תכנית PDS לבין תכנית רגילה של הכשרה להוראת החינוך הגופני. **בתנועה: כתב־עת למדעי החינוך הגופני והספורט, 11**(2), 321-343.

משרד החינוך. (2010). **עשייה חינוכית בגן הילדים - קווים מנחים לצוות החינוכי**. האגף לגיל הרך. https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf

משרד החינוך. (2019). **הגן העתידי**. https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/shvilimtfisa1.pdf

ניסים, י' ונייפלד, ע' (2020). שני מורים בכיתה אחת? היבטים רגשיים בהתנסות המעשית בתוכנית אקדמיה-כיתה. **זמן חינוך, 6**, 23-38.

פריש, י' (2012). **הגננת - כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול.** שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

רונן, א', דניאל-סעד, א' והולצבלט, ר' (2021). התנסות מעשית המבוססת על הדגם אקדמיה-כיתה לעומת התנסות המבוססת על הדגם המסורתי, לפי הערותיהם של סטודנטים יהודים וסטודנטים ערבים. **דפים, 74,** 37-63.

שרון, מ' ושמעוני, פ' (2023). תרומתה של תוכנית ההכשרה המעשית "עמית אקדמיה" למסוגלות הניהולית של מנהלי המסגרות החינוכיות השותפות בה. **רב־גוונים: מחקר ושיח, 23,** 47-76.

Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education, 122*, Article 103960. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960

Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "academy-class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research, 8*(2), 214. https://doi.org/10.17507/jltr.0802.02

Brown, C. S., Cheddie, T. N., Horry, L. F., & Monk, J. E. (2017). Training to be an early childhood professional: Teacher candidates' perceptions about their education and training. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(6), 177. https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2308

Christophersen, C., Holdhus, K., & Kenny, A. (2024). Third space moments: Exploring a university-school partnership through collaborative action research. *Teaching and Teacher Education, 141*, Article 104499. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104499

Holter, A. C., & Frabutt, J. M. (2012). Mission driven and data informed leadership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 15*, 253-269. https://doi.org/10.15365/joce.1502082013

Johnson, A. (2019). Action research for teacher professional development: Being and becoming an expert teacher. *The Wiley handbook of action research in education*, 251-272.

Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher.* Prentice-Hall, Inc., New Jersey 07458.