



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

גליון מס' 7 מאי 2017

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

**ספר לי את סיפור ההתפתחות של ילדך - הטמעת תפיסות
ביקורתיות לגבי ידע התפתחותי בקרב פרחי הוראה לגיל הרך**

לירון און, דניאל הלפרין

ספר לי את סיפור ההתפתחות של ילדך – הטמעת תפיסות ביקורתיות לגבי ידע התפתחותי בקרב פרחי הוראה לגיל הרך

לירון און¹, דניאל הלפרין²

“על פי מהותו כולל היש את יכולתו להשתנות, להיות אחר מכפי שהינו או מכפי שכוון להיות” (גור-זאב, 1999).

תקציר

בשנים האחרונות גוברת הביקורת כלפי התאוריות המרכזיות בתחום התפתחות הילד בשל האופן שבו הן משקפות ראייה אתנוצנטרית-מערבית סדורה ולוגית של תהליך ההתפתחות. המבקרים טוענים כי אימוץ התפיסה ההתפתחותית של תאוריות אלו נתנה הרשאה לשיח נורמטיבי, מקטלג ושיפוטי בין אנשי מקצוע להורים. היא אף טשטשה את הממדים הסובייקטיביים האסינכרוניים והייחודיים בהתפתחותו של כל ילד. במאמר זה מוצגים אופני ההטמעה של הלכי חשיבה ביקורתית ביחס לגוף הידע ההתפתחותי ואופני השימוש השגורים בו, כפי שהובנו במהלך הלמידה בקורס מחקרי שנת (סמינריון) שהתקיים משנת הלימודים תשע"ג עד שנת הלימודים תשע"ו במסגרת המסלול לגיל הרך במכללה האקדמית לחינוך ע"ש גורדון. במהלך הקורס התבקשו הלומדים להכין עבודת מחקר איכותנית בסוגת מחקר מקרים, המבוססת על ניתוח סיפורים של הורים לילדי גן על התפתחות ילדם. הבניית החשיבה הביקורתית בקורס נעשתה בארבעה שלבים: א. ערעור על הערך האובייקטיבי של תאוריות קיימות; ב. חקר החוויה ההורית ג. למידת עקרונות הגישה הנרטיבית; ד. כתיבת עבודת מחקר הנסמכת על ניתוח אינטגרטיבי של ראיונות עם ההורים. משלב לשלב רכשו הלומדים כלים לחשיבה ביקורתית ונחשפה בפניהם מורכבות של ייצוגי הידע ההתפתחותי והמסרים המועברים בשיח שבין אנשי חינוך לבין הורים. קורס זה הוא נדבך משמעותי בפיתוח הליך הכשרה, אשר יביא לידי ביטוי את ההכרה באופנים השונים שבהם נרכש ידע ומוטמע, את מורכבות השילוב בין תאוריה לבין מעשה בגיל הרך, ואת הצורך בהכשרת אנשי חינוך המסוגלים לקיים הליכי חשיבה ביקורתית ביחס למוסכמות חברתיות וחינוכיות נפוצות. נוסף על כך, ההתנסות בתהליכי הלמידה והמחקר בקורס יכולה לחדד את חשיבות הרגישות לשונות בין-אישית ובין-תרבותית, המצויה בלבו של המפגש בין הגננת לבין ההורים.

הקדמה

הקוריקולום בתחום התפתחות הילד המוקנה לפרחי הוראה במהלך לימודיהם אינו גוף ידע בלבד, אלא משמש בעקיפין ככלי להבניית תפיסות אישיות ומקצועיות. לשם טיפוח איש חינוך המסוגל לחשיבה ולפעולה אוטונומית, מן ההכרח לעורר דיון ביקורתי על גוף ידע זה במהלך הכשרת המורים. במאמר זה נסקרים התאוריות המקובלות בתחום ההתפתחות המוקנות לפרחי ההוראה, ועיקרי גוף הידע הביקורתי המצוי בספרות המתייחס להשפעתן של תאוריות אלה על יצירת שיח חינוכי מקטלג ואתנוצנטרי. נוכח ביקורות אלו, מועלית כאן הדילמה העומדת בפני מורה המורים, המבקש להכיר בחשיבות הידע ההתפתחותי המתוקף מדעית מבלי לזנוח את פיתוח החשיבה הביקורתית המערערת על תקפותו של ידע זה, כחלק מהותי ממהלך הלימוד.

הניסיון להתמודד עם דילמה זו הביא להבניית מתווה לימודי ששולב בו מחקר ביקורתי בתחום התפתחות הילד. מתווה זה התהווה במהלך קורס מתקדם (סמינריון) במסלול לגיל הרך במכללה האקדמית לחינוך ע"ש גורדון. במאמר זה

1 ד"ר לירון און, פסיכולוג חינוכי מומחה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש גורדון.

2 דניאל הלפרין, היה עוזר הוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש גורדון, בוגר החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד.

יסקרו התכנים התאורטיים והמתודולוגיים העומדים בבסיס הקורס, ויתואר מהלך הלמידה בקורס כהליך בן ארבעה שלבים. כל שלב קידם את הלומד בבחינת הנחות היסוד שלו על תקפות הידע ההתפתחותי, לצד הקניית כלים לעריכת מחקר איכותני המבוסס על חקר ראיונות של הורים על התפתחות ילדם. חקר סיפורי ההורים נועד להמחיש ללומדים את התועלות הצומחות מהתבוננות ביקורתית בנורמות ההתפתחותיות המקובלות. בחלקו המסכם של המאמר ייסקרו תועלות אלו ויובהר כיצד פיתוח חשיבה ביקורתית משולבת בהקשבה לנקודת המבט ההורית על הילד, עשויה להפחית שיפוטיות ולקדם אמפתיה בשיח הרב-מקצועי שבין אנשי חינוך לבין ילדים והורים מאוכלוסיות הטרוגניות.

תכניות ההכשרה לאנשי חינוך בגיל הרך בראייה ביקורתית

תכניות ההכשרה להוראה כוללות שלושה מרכיבים: לימודים כלליים, לימודים במקצועות ההתמחות הספציפיים וחינוך פרופסיונלי (עידו ושקדי, 2014). העבודה בגיל הרך כוללת יחסי גומלין עם ילדים, הורים ואנשי רשויות, תוך פעולה במצבים שגרתיים וכן במצבים עמומים במסגרת החינוכית (דיין, 2010; דייך וסלע-שויביץ, 2010; משרד החינוך, 2011). מטרת תכניות ההכשרה בגיל הרך הן לצייד את הסטודנטים בידע תאורטי ובניסיון מעשי, שישימושו אותם לעבודה זו.

בתחומי הלימודים הכלליים, מדגישים מעצבי המדיניות החינוכית את החשיבות שיש להקניית ידע התפתחותי עדכני המבוסס על מחקר, לכל העוסקים בחינוך (משרד החינוך, 2010; קליין ויבלון, 2008). ידע התפתחותי משמעותי במיוחד לפרחי הוראה במסלולים לגיל הרך, שכן הם מחויבים לגלות שליטה באופן שבו ילדים צעירים לומדים ומתפתחים (Bredekamp & Copple, 2009; Hyson & Biggar, 2005).

בהלימה למדיניות זאת, המכללות להכשרת מורים מחויבות על פי החלטת המועצה להשכלה גבוהה (משרד החינוך, 2006) בהוראת ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של ילדים ונוער במסגרת לימודי הליכה לתואר הראשון בחינוך. הכשרת המורים לעתיד בידע ההתפתחותי נעשית במגוון קורסים, כגון קורסי מבוא בתחומי הפסיכולוגיה ההתפתחותית, הפסיכולוגיה הקוגניטיבית והפסיכולוגיה החינוכית, או במסגרת קורסים ספציפיים בתחומים כגון לקויות למידה, קשיי תקשורת ועוד. לימודי פסיכולוגיה קוגניטיבית-התפתחותית מקנה לפרחי הוראה הבנה מעמיקה יותר בדבר האופנים שבהם הם יכולים לסייע במימוש היכולות הפוטנציאליות של תלמידיהם או לפגוע בהם, באמצעות הבנת הסיבות לאופנים השונים שבהם תלמידים קולטים ומבינים את תוכני הלימוד (Davis, 2004).

מחקרים העוסקים במבנה הכשרת המורים לגיל הרך ובתרומתה לעבודת המורה ולהישגי התלמידים (Hyson et al., 2013; Rust & Burcham, 2009) תומכים בחשיבות ההכשרה האקדמית המקיפה של מורים לגיל הרך בנושאי התפתחות הילד (Rimm-Kaufman & Hamre, 2010). לדוגמה, נמצא קשר בין מידת ההכשרה האקדמית בתחום התפתחות הילד לבין רגישות ויכולת התמודדות יעילה של מורים עם בעיות משמעת באינטראקציה עם ילדים (Fang & Derscheid, 1997; Howes, 1997). על אף זאת, ספרות המחקר מצביעה על כך שיכולתו של איש החינוך לקדם את תלמידיו אינה מצויה ביחס ישר לכמות ההכשרה שקיבל בלימודיו בתחום, ומכאן נובעת ההמלצה לחיבור הדוק בין ההכשרה המבוססת על תאוריה לבין ההתנסות בפועל (אריאב, 2014; בק, 2014; Horm et al., 2013; Ritblatt et al., 2013). למרות ההמלצה, מאמרים מעטים נוגעים ישירות בשאלות העוסקות במקומו של גוף הידע ההתפתחותי בהליך ההכשרה של מורים וגננות, (דיין, 2009; Ryan & Grieshaber, 2005; Lubeck, 1996; Katz, 1996; Jacobs, 2001). בה-במידה נמצאו התייחסויות ספורות בלבד, הנוגעות לאופנים שבהם לימוד ביקורתי של ידע התפתחותי מבנה את תפיסת עולמם ותפיסת תפקידם של עובדי הוראה לעתיד (דה-מלאך ובארי בן-ישי, 2009; Britzman, 2007; Waterkemper, Prdo, 2009; Medina & Reibnitz, 2014).

לטענת כותבי מאמר זה, כדי להבנות הכשרה אקדמית-התפתחותית המותאמת לצורכי פרחי הוראה בחברה הישראלית, יש מקום לדון בראייה ביקורתית בייצוגים השונים של הידע לגיל הרך, באופני ההקניה שלו לפרחי הוראה, ובתפיסות המקצועיות אשר תוכן זה נועד להבנות ולעצב.

התבוננות ביקורתית בגופי ידע תאורטי מדעי נובעת מן ההנחה הפוסט-מודרנית, כי ידע בכללותו אינו משקף אמת מדעית אובייקטיבית, אלא הוא תוצר של הבניה תרבותית המערבת מערכות שיח וכוחות חברתיים (קון, 2005). תאוריות ביקורתיות הנסמכות על תפיסה זו טוענות כי המציאות על כלל מרכיביה השונים אינה טומנת בחובה מהות אובייקטיבית, אלא מתהווה מתוך פעולות של כוחות מערכתיים (צבר, 2012). עצם הגדרת ידע מסוים כלגיטימי ואחר כבלתי לגיטימי, משרתת קבוצות בחברה המבקשות לשמור על מעמדן וכוחן (Apple, 1993; Cannella, 2005). על פי התאוריה הביקורתית, החינוך הוא פעולה מטעמה של הקבוצה השלטת, ואיש החינוך ממונה מטעם המדינה על טקסי החניכה והבגרות של הילדים, ותפקידו ללמד את התלמידים את הערכים "הנכונים" בעיני החברה, כדי שיהפכו בבגרותם לאנשים ראויים (גוסקוב, 2016).

בהתאם לכך, חינוך ביקורתי ברוח הפוסט-מודרניות מוותר כליל על היומרה להצגת תכנים אמיתיים, אובייקטיביים ואוניברסליים, ומתמקד בהשמעת קולות שאינם חלק מהתרבות ההגמונית (אבירם, 1996; אבישר, 2005; אוחנה, 2001; גור-זאב, 1997; גורביץ', 1997; גורביץ' וערב, 2012; יוסיפון ושמידע, 2006; לם, 2002). נוסף על כך, עמדות רדיקליות בתחום החינוך עושות שימוש בהלכי חשיבה ובאופני שיח ביקורתיים, כדי להצביע על האופן שבו תורם החינוך להפיכת האדם לאובייקט הכפוף להתוויה חברתית (לם, 2000; למפרט, 2013; צבר, 2015). בעבור אנשי חינוך, שיח ביקורתי נועד לעורר מודעות ליחסי הכוחות, הדיכוי והאפליה בחברה, ולאופן שבו החינוך הנורמטיבי מתועל לעיצוב ידע, המשרת קבוצות חברתיות מסוימות השולטות בקביעת המדיניות החינוכית והפוליטית מסיבות אינטרסנטיות (שור ופרייה, 1990).

התבוננות ביקורתית בתאוריות ההתפתחותיות המקובלות

תאוריות ההתפתחותיות מציגות מהלכי שינוי החלים אצל בני אדם במשך חייהם. על פי רוב, שינויים אלה מתוארים כמתרחשים לפי סדרת שלבים קבועה, בכל שלב ההתפתחותי חדש מתווספת יכולת חדשה לאלו שנרכשו עד אותו שלב. יש תאוריות ההתפתחותיות אחדות שבכל אחת מהן מוצג מהלך ההתפתחות הנבדל ממהלכי ההתפתחות המוצגים בתאוריות האחרות (לינור וסלון, 1990; סולברג, 2007; סרוף ואחרים, 2004).

בהכשרת פרחי ההוראה לגיל הרך נלמדות בהרחבה שלוש תאוריות ההתפתחותיות מרכזיות:

1. התאוריה הפסיכו-סקסואלית שניסח פרויד, אבי זרם הפסיכואנליזה. בתאוריה זו מתוארים שלבי ההתפתחות הפסיכו-סקסואלית של הילד החל מגיל הינקות ועד לגיל ההתבגרות ומודגש בה התפקיד שיש לקונפליקט הפנימי שבין הצורך בסיפוק יצרי של דחפים, לבין המגבלות החברתיות (שמטילים ההורים ושאר סוכני החברות) המעצב את מבנה אישיותו של הילד (ברכיהו, 2003; סולברג, 2007);
2. התאוריה הפסיכו-חברתית של אריקסון, הנשענת על העקרונות הפרוידיאניים אך מדגישה ביתר שאת את התפקיד של האינטראקציה של הפרט עם סביבתו. על פי תאוריה זו, ההתפתחות אינה מסתיימת בגיל ההתבגרות, אלא ממשיכה לאורך כל חיי האדם עד לשיבה (לינור וסלון, 1990);
3. התאוריה הקוגניטיבית-התפתחותית של פיאז'ה, שבה מתוארים שלבי ההתפתחות החשיבה שעוברים ילדים מגיל ינקות עד גיל 15, החל מחשיבה המתבססת על התנסויות מוטוריות-חושיות בגיל הינקות ועד לחשיבה לוגית-מופשטת בהתבגרות (שם).

מנקודת מבט ביקורתית, המשותף לשלוש התאוריות ההתפתחותיות המקובלות הוא שהן מייצגות עולם התפתחות הומוגני מאוד. כמותן, את רוב התאוריות הנלמדות כיום ניסחו תאורטיקנים מערביים, בהסתמך על תפיסות פילוסופיות ופסיכולוגיות מערביות ועל תצפיות בילדים שגדלו בתרבויות אירופאיות או אנגלו-סקסיות. כך נוצרה תפיסה הומוגנית של התפתחות הנשענת על האדם המערבי "הממוצע": גבר, לבן, בן המעמד הבינוני.

למרות מגבלות אלו, סוגיות התפתחותיות כגון קיומם של שלבי התפתחות, תמות של תלות-עצמאות והתפתחות מוטורית וקוגניטיבית, מוצגות כאמת אובייקטיבית-מדעית, הנכונה לכלל ילדי העולם (דיין, 2009). היבט נוסף של תפיסה אתנוצנטרית-מערבית זו הוא ההדגשה היתרה שניתנת לאינדיבידואל, לצד העמעום היחסי שבו מוצגת השפעת תנאי הסביבה (גלדוול, 2009; Ryan & Grieshaber, 2005).

חשיבה ביקורתית גורסת כי לא רק תאוריות התפתחותיות ידועות, אלא גם האמונות המקובלות בחברה בנוגע להגדרות של התפתחות וילדות נורמטיביות, הן תוצר של האופנים שבהם מערכות פוליטיות וחברתיות מבנות פרדיגמות של ידע התפתחותי המקדם את האינטרסים שלהן. כך לדוגמה פריירה (Pereira, 2009) סקר את האופן שבו שינויים פוליטיים וסוציולוגיים בחברה הפורטוגלית התרחשו במקביל לעיצוב תפיסות חינוכיות שונות על מהות הילדות. באופן דומה, סנפיר, סיטון ורוסו-צימט (2012) תיארו כיצד נעשה שימוש בגישות התפתחותיות שונות לשם קידום המדיניות החינוכית הרצויה בישראל במהלך המאה הקודמת. הכותבות סקרו את השפעת תורתו של פרויד על עיצוב תפיסת החינוך המשותף בתנועה הקיבוצית, ואת המעבר לתפיסת הילד כמדען השאובה מתורתו של פיאוד, כתוצר של המשברים החברתיים והעדתיים בחברה הישראלית החל בשנות השבעים. בשנות השמונים פרחו מושגים הקשורים במשנתו של לב ויגוצקי, ולדברי הכותבות היה זה בשל האכזבה הממסדית מרמת ההישגים של תלמידי ישראל בכתיבה ובקריאה.

בריטזמן (Britzman, 2007) השתמשה בניתוח ביקורתי כדי לדון באופן שבו הסתמכות על תאוריות התפתחותיות משרתת את שימור ההערכה העצמית של איש החינוך עצמו. היא ציינה כי התפיסה שלפיה ההתפתחות היא תהליך כרוניולוגי, מובנה, המכוון מחוסר בשלות לבשלות וממצב בורות למצב ידיעה, היא תפיסה מיתית, אשר תכליתיה "להגן" על איש החינוך מפני קשיים בעבודתו עם ילדים. תפיסה זו מאפשרת להמיר "קשיים חינוכיים" להגדרה התפתחותית כתהליכים של "רגרסיה" ו"חוסר למידה מן הניסיון". כך יכול איש החינוך לפטור את עצמו מאחריות ליצירת קשיים אלה ואף על השינוי הנדרש בהוראה מותאמת. תחת פרדיגמה זו הציעה הכותבת תפיסה המכונה במאמרה "פסיכולוגיה של חוסר ודאות" (Psychology of uncertainty) המאופיינת בתפיסת תהליך ההתפתחות כמהלך המאופיין בחוסר אחידות, חוסר בהירות וסתירות פנימיות.

מכלל המקורות הללו אפשר לראות כיצד ראיית ההתפתחות כמכוונת במסלול אחד, נכון וצפוי היא, בין היתר, תוצר של הסכמה חברתית המותאמת לתקופה מסוימת ולא של "אמת אובייקטיבית". הסכמה זו, מדעת ושלא מדעת, הופכת את הילד מסובייקט לאובייקט, ומביאה לתפיסה חינוכית תואמת, הבאה לידי ביטוי בגישה המבקשת לכוון "סטנדרטים אחידים" (משרד החינוך, 2010). פועל יוצא של גישה זו היא הנטייה להגדרת פתולוגיות "התפתחותיות" אשר אינן רגישות דיין להבדלים הנורמטיביים בין ילדים באשר הם, ולא כל שכן בין ילדים המגיעים מתת-תרבויות שונות. הגדרות אלו מתייגות ילדים רבים כבורים וכחסרי יכולת לפעול במסגרת הסטנדרט שנקבע בתאוריות ההתפתחותיות (דיין, 2009; 2000; Cannella, 2005; Diamond et al., 2000). בלשונו של למפרט (2013), מדיניות זו מוגדרת כמייצרת "חינוך של חוסר ערך", מאחר שיצירת מנגנונים מערכתיים לשם מיון ילדים בהתאם לסכמות התפתחותיות מובנות מראש, מעודדת "עיוורון-נרכש" לשונות אישית ורב-תרבותית, ועומדת בניגוד ליעדים חשובים של החינוך ההומניסטי (אלוני, 1996; ירון, 1999), ואפילו כאלו שאומצו בחום במשרד החינוך, כדוגמת יעד ההכלה (משרד החינוך, 2012).

לסיכום, ההתייחסות הביקורתית לתאוריות התפתחותיות ידועות מעמידה את מורה המורים בפני דילמה. מחד גיסא הוא מחויב לתכנית הלימודים המקובלת ומבקש ללמד את הידע ההתפתחותי המדעי אשר יאפשר לאיש החינוך הבנה מעמיקה של הילד בגיל הרך, מאידך גיסא הוא ער לסכנה הטמונה בהקניית ידע זה מבלי הקניית הכלים שיאפשרו להרהר בו ולערער עליו. הניסיון לייצר מענה אפשרי לדילמה זו שימש עילה ליצירת זיקה בין שני תחומי הדעת עליהם מושתת הסמינריון: ידע התפתחותי וידע נרטיבי של הורים.

ידע נרטיבי

השימוש בנרטיב ככלי להבניית תפיסות וידע מקצועי נסמך על משנתו של ברונר (Bruner, 1991), שהבחין בין שני סוגי ידע: ידע דקלרטיבי וידע נרטיבי. הידע הדקלרטיבי מתאר את היחסים הסיבתיים והלוגיים בעולם התופעות, ואילו הידע הנרטיבי נותן מובן להתנסויות בעולם הבין-אישי (Blake & Blake, 2005). בעשורים האחרונים תופס המחקר הנרטיבי מקום נכבד בשדה המחקר בכלל, ובמחקר בהכשרת מורים בפרט. כך, בהלימה לתפיסתו של ברונר (Bruner, 1991), גם פילפוט (Philpott, 2014) גרס כי מאחר ומורים עוסקים בעולם הבין-אישי ובהבנת היחסים בין בני אדם, הם נסמכים בעיקר על רכישת ידע נרטיבי והבנייתו.

הנרטיב הוא סיפור אישי החושף רבדים חיצוניים ופנימיים בחייו של המספר, בעודו נע ברצף זמן המאגד בתוכו ממדים של עבר, הווה ועתיד, המשתרגים ומשפיעים זה על זה (פריצקר, 2003). מעבר להיותו משקף מציאות, הנרטיב גם מבנה אותה. הוא מאפשר לחוויה האנושית להתארגן, להתנסח ולהקנות משמעות לרצף האירועים הכאוטיים המרכיבים את חייו. באמצעות ארגון זה האדם יוצר ומקבל הסבר מבואר על עצמו ועל העולם, ומבנה את זהותו האישית-תרבותית (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010). למידה של מתודולוגיה נרטיבית כרוכה בדרך כלל בראיון אנשים ובהקשבה לסיפורים שהם מספרים על מציאות חייהם (שקדי, 2003). חקר נרטיבים מאפשר לפרח ההוראה לחבר בין הידע ההתפתחותי-תאורטי שרכש לבין האופן שבו אפשר להשתמש בידע זה, תוך הכרה בכך שהידע הנא תלוי הקשר חברתי-תרבותי נתון (Hujala et al., 2009; Murphey, 1992).

לסיכום, התובנות הצומחות הן מן המחקר הנרטיבי והן מן ההסתכלות הביקורתית על התאוריות ההתפתחותיות, מעודדות בחינה של תהליך מתן המשמעות הסובייקטיבית לכל גוף ידע "אובייקטיבי". בחינה זו עמדה בבסיס התהליך המחקרי שהתבקשו הלומדים בקורס לעבור. תהליך זה ביקש לקשור באמצעים נרטיביים בין האישי לבין התרבותי, בין ה"אמת" לבין ערך האמת. כך התאפשרה הלכה למעשה האחיזה בשני קצותיה של הדילמה: לימוד ידע התפתחותי "אובייקטיבי" מבוסס מחקר, לצד פיתוח התבוננות ביקורתית על ערכו הסובייקטיבי של ידע זה בשיח בגיל הרך.

הטמעת נקודת מבט ביקורתית על ידע התפתחותי בקורס "התפתחות הילד מנקודת מבט נרטיבית"

כאמור, במאמר זה נבקש לתאר את האופנים שבהם הלכי חשיבה ביקורתית הוטמעו ויושמו במהלך קורס מחקר שנתי (סמינריון) בנושא התפתחות הילד במכללה האקדמית לחינוך גורדון. הקורס פותח בידי אחד מכותבי מאמר זה, מרצה במכללה, פסיכולוג חינוכי מומחה בהכשרתו, בהתאם למתווה הלימודים במכללה, המחייב פרחי הוראה במסלול הגיל הרך לבצע עבודת מחקר בנושאים הקשורים להתפתחות הילד מלידה עד גיל שש. לצורך כתיבת המאמר נסקרו חומרי הלימוד העיקריים והסילבוסים השונים של הקורס במהלך ארבע שנותיו. כמו כן, נבחנו המחווים שנוצרו במהלך הלמידה כדי לסייע לסטודנטים בכתיבת עבודת המחקר וכן חלק מעבודות המחקר הסופיות שהגישו הסטודנטים. תיאור מהלך הקורס מתבסס בין היתר על רישומי המרצה ועוזר ההוראה. כל אלו סייעו להמשגה ותמצות העקרונות המארגנים של הקורס ומהלכו.

רקע

הקורס "התפתחות הילד מנקודת מבט נרטיבית" נלמד החל משנת הלימודים תשע"ג, במסגרת לימודי המסלול לגיל הרך בשנה השלישית או הרביעית לתכנית ההכשרה לתואר הראשון בחינוך (B.Ed.). תכנית הלימודים המחייבת כתנאי מוקדם לקורס זה כוללת בין היתר קורסי מבוא בפסיכולוגיה התפתחותית-קוגניטיבית של הילד, והתנסות של שנתיים לפחות בעבודה מעשית בגנים. מקצת מפרחי ההוראה שימשו במקביל ללימודיהן בקורס כגננות משלימות או כמנהלות גן בשנת ההתמחות (סטז).

ברוב השנים הלימודים בקורס היו במסגרת קבוצתית שמנתה בממוצע 20 פרחי הוראה. עקב הגדלת מספר הלומדים בקורס באחת משנות הלימוד, נעזר המרצה בעוזר הוראה, בוגר הקורס, שהוא הכותב הנוסף של מאמר זה. בסך הכול למדו בקורס זה במהלך ארבע השנים האחרונות 151 סטודנטים בשבע קבוצות לימוד. אוכלוסיית הלומדים הייתה רובה ככולה נשים (היו שלושה גברים), והייתה מגוונת בהרכבה התרבותי ככלל אוכלוסיית המכללה, הכוללת פרחי הוראה מחברות ומעדות שונות בחברה הישראלית, המתגוררים על פי רוב בישובים עירוניים וכפריים באזור חיפה וצפון הארץ. מטרת הקורס והרציונל העומד בבסיסו (כפי שהוצגו בסילבוס):

מטרות

1. לעורר את החשיבה הביקורתית של הלומד לגבי תחום הידע העוסק בהתפתחות הילד;
2. להעלות את מודעות הלומד לאופן שבו תפיסותיו ועמדותיו של ההורה ושל איש החינוך מבנים את תפיסתם על התפתחות הילד;
3. להקנות את המיומנויות הנדרשות לעריכת עבודת מחקר בגישה איכותנית-נרטיבית;
4. להגביר את תחושת המסוגלות העצמית של הלומד לגבי עריכת מחקר איכותני.

רציונל

להורים ולגננות ישנן "תאוריות נאיביות" על אודות ההתפתחות האנושית. תאוריות אלו הן תאוריות אישיות, לא מדעיות, שהאדם מפתח בתחומים שונים, והן מאפשרות לו להבין את העולם הסובב אותו ולפעול בו (בונושטיין, 2011; ברנד, 1996; גרדנר, 2013). תאוריות אלו נסמכות על הקשרים תרבותיים, ידע נרכש, מערכת האמונות והעמדות האישית וחוויות עבר, הנבחנות במפגש של כל הורה עם ילדיו ושל כל גננת עם ילדי הגן. המפגש בין הילד המסוים על מאפייניו לבין תפיסותיהם של המבוגרים המשמעותיים יוצר נרטיב מתפתח שהוא הסיפור המסופר בידי המבוגר על אודות התפתחות הילד והשינויים שחווה במרוצת שנות ילדותו. נרטיב זה הוא בסיס לשיחות רקע רבות בין ההורים, בין ההורים לבין הגננת ואנשי מקצוע בגן, בין הגננת לאנשי צוות הגן ועוד. הנרטיב הוא האופן שבו מסופר סיפורו ההתפתחותי של הילד בעיני המבוגר בהקשרים שונים ולמטרות שונות, כגון: מחשבה על שייכוך לגן, עלייה לכיתה א', השגת סיוע ממרפאים פרא-רפואיים, אבחון וכדומה. נרטיבים אלה גם מסופרים במידה זו או אחרת לילד עצמו. הנרטיבים משפיעים על האופן שבו ההורה תופס את מעשיו של הילד בהקשרים של שינוי והתפתחות ומגיב אליהם, והם גם מבנים את תפיסותיו של הילד את עצמו ואת דימויו העצמי בתחומים רבים. מטרת הקורס היא לפתח בקרב הלומדים הסתכלות ביקורתית על הידע ההתפתחותי הדומיננטי בתרבות, באמצעות חקר נרטיבים של אבות ואימהות ביחס להתפתחות ילדם, בחינת התמות העיקריות העולות מנרטיבים אלו והקשרים ביניהן לבין "מאפיינים אובייקטיביים" של התפתחות הילד כפי שהם מוגדרים בתאוריות ההתפתחותיות המוכרות. באמצעות בחינת הנרטיבים הללו אפשר לעמוד גם על הדמיון והשוני בין הנרטיבים של המבוגרים השונים המצויים בסביבתו של הילד, ועל האופן שבו אותו הילד "מסופר" מזוויות נרטיביות שונות בידי המבוגרים המשמעותיים בחייו. באופן זה, חקר הנרטיבים מאפשר ללומדים להתבונן באופן ביקורתי על ערך הידע ההתפתחותי של אנשי חינוך בגיל הרך, ולהעמיק את ההבנה בדבר הפערים בתפיסותיו של איש החינוך, המושתתות על ידע זה, לבין מאפייני הילד המסוים, כפי שהם משתקפים בנרטיב של הוריו.

מהלך הלמידה בקורס ותהליך הטמעת דפוסי חשיבה ביקורתית

מהלך הלמידה בקורס נחלק לארבעה שלבים עיקריים. שני השלבים הראשונים כוונו ליצירת תשתית לחשיבה ביקורתית על תחום הידע בנושא התפתחות הילד, המוכר ללומדים מלימודי היסוד. השלב השלישי נועד לחשוף בפני הלומדים חקר של נרטיבים ולהציג את הערך שיש במחקר של סיפורי התפתחות של הורים בעבור אנשי חינוך. השלב האחרון של הקורס נועד לסייע ללומדים בעריכת מחקר וכתבתו.

להלן יוצג תיאור של מהלך הלמידה בקורס על פי החלוקה לשלבים אלה. התיאור מתמקד בעיקר במהלך ההבניה של הלך החשיבה הביקורתית, כפי שהוא בא לידי ביטוי בשלושת השלבים הראשונים של הקורס, שארכו כ-15 שעורים. לצד הצגת מהלך הלמידה בכל שלב יוצגו דוגמאות מייצגות אחדות מהתנסויות משמעותיות שהתקיימו בכיתה. עם זאת, יש לציין כי החלוקה לארבעת השלבים הינה סכמתית במידת מה, ואינה מתיימרת לשקף את השונות הטבעית בין קבוצות הלימוד ואת תהליך הלמידה הייחודי שהתקיים בכל מפגש.

שלב 1: ידע התפתחותי - בין "אמת" לפרדיגמה

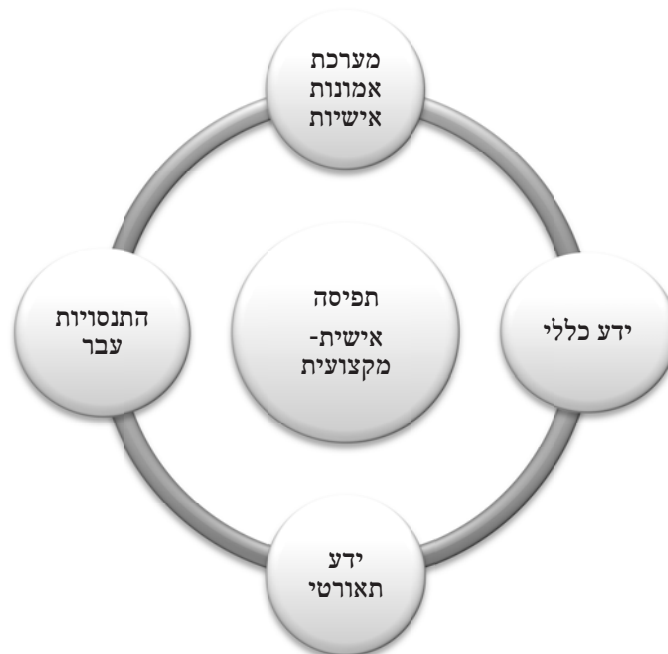
שקולניקוב (2008) גרס כי: "אי אפשר להתחיל מביקורת... לפני שסותרים את הבנוי, צריך לבנות. כדי לבקר את מה שלמדנו ולחזור תחתיו, צריך ללמוד". בהלימה לעמדתו, לימוד התכנים הביקורתיים בקורס נעשה כתהליך הדרגתי, שכן ללא הכרת הנושא על מרכיביו השונים קשה – ואף בלתי אפשרי – לחשוב עליו חשיבה מעמיקה (הרפז, 2007; רימון-אור, 2015). לפיכך, תחום התוכן הראשון שהוצג בפני הלומדים כלל חזרה בסיסית על מושגי יסוד בתחום התפתחות הילד בגיל הרך, שהם חלק מהקוריקולום של קורסי המבוא בפסיכולוגיה לאורך לימודי ההוראה. במקביל, הלומדים התבקשו לפתוח את סקירת הספרות למחקר שיערכו במסגרת עבודת הסמינריון בסקירה תמציתית של הגישות המרכזיות בתחום זה, כפי שהוצגו בספרי הלימוד של קורסי היסוד (אפטר ואחרים, 1998; סולברג, 2007; סרוף ואחרים, 2004; שוורץ וג'ני, 2008). תכנים אלו כללו התייחסות לתאוריה הפסיכו-סקסואלית של פרויד, התאוריה הפסיכו-חברתית של אריקסון ותאוריית ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאז'ה.

התבוננות על התאוריות המוכרות הללו נעשתה בקורס תוך הפשטת העקרונות המארגנים שלהן (שחר, 2011), ועריכת בחינה משווה של מאפיינים שטחיים של שלוש התאוריות. בתהליך זה הלומדים איתרו בקלות כמה קווי דמיון משותפים. ההשוואה העלתה כי מרבית התאוריות נוסחו בידי גברים לבנים המייצגים את החשיבה המערבית המודרנית, אשר פעלו בעיקר מראשית המאה ה-20 עד סוף שנות השישים, כלומר לפני כשישים שנה.

מנסחי תאוריות אלו רואים את תהליך ההתפתחות כהתקדמות הנעשית בשלבים שיש בה מידה הולכת וגוברת של חתירה לסדר מדרגה גבוהה (אריקסון, 1976; פיאז'ה, 1992; פרויד, 2002 [1905]). עם זאת, הלימוד בשלב זה לא התמקד רק בתוכן. כך, היות שבמוקד כל גישה והבניה התאורטית שלה, יש היבט אחר של מהלך ההתפתחות (סקסואלי, קוגניטיבי וחברתי). כל תאוריה יוצרת ומאפשרת שיח המגדיר התפתחות תקינה ובעקבותיה חינוך רצוי באופן שונה (Pereira, 2009). תובנות אלו אפשרו ללומדים לראות בתאוריות עצמן מושאים לניתוח מושכל, כך שבתהליך הדרגתי הופשטו התאוריות ממעמדן הקודם כמייצגות "אמת מדעית" והפכו, כלשונו של קון (2005) לפרדיגמה: מסגרת רעיונית מוסכמת על הקהילייה המדעית באותו הזמן.

לאחר הדיון התאורטי התבקשו הלומדים לצעוד צעד נוסף בתהליך החשיבה המטא-קוגניטיבי על נושא התפתחות הילד, באמצעות התחקות אישית אחר האופן שבו רכשו במהלך חייהם ידע על מהלך ההתפתחות של ילדים. התשובות לשאלה זו היו מגוונות והבליטו שוב את הערך הסובייקטיבי של עולם התוכן. חלק מפרחי ההוראה ציינו את הכשרתם הפורמלית בלימודי הגיל הרך כמקור הידע העיקרי, אולם רובם מנו גם מקורות ידע נוספים, ובהם זיכרונות אישיים מהתפתחותם או ממהלך התפתחותם של אחים ואחיות. חלק מהלומדות כבר היו אימהות וציינו את שלבי ההתפתחות של ילדיהם האישיים כמקור לידע. כן ציינו מקורות ידע נוספים כגון ספרות פופולרית בתחום ההורות, סרטים וסדרות, התנסות אישית בשמרטפות ועוד. לסיכום דיון זה מופו מקורות הידע שציינו לעיל לארבע קטגוריות עיקריות: התנסויות אישיות מן העבר, ידע תאורטי (כגון, תאוריות התפתחות מרכזיות), ידע כללי (כגון, ספרות הדרכה פופולרית, סרטים ותכניות טלוויזיה, אחיות טיפת חלב), ומערכת אמונות אישית תלוית תרבות (למשל עמדות דתיות ופילוסופיית חיים העומדות בזיקה לנושא). קטגוריות אלו מוצגות בתרשים 1.

תרשים: הבניית התפיסה האישית-מקצועית בתחום התפתחות הילד



דוגמה לאופן שבו מערכת האמונות האישיות תלויה התרבות משולבת בשיפוט "המקצועי- אובייקטיבי", לכאורה, על התפתחות תקינה, התרחשה בדיון שהתעורר בעקבות הקרנת הסרט התייעודי רב השבחים "Babies" (Chabat & Balmes, 2006). הסרט עוקב אחר התפתחותם של ארבעה תינוקות מארבעה קצוות תבל בשנה הראשונה לחייהם: תינוקת יפנית, תינוקת אמריקנית, תינוק מונגולית ותינוק בן שבט אפריקני בקניה.

אחת הסצנות שעוררה תגובות מרובות במהלך הצפייה בסרט היא סצנה המתארת את תהליך השחרור של האם המונגולית ובנה מבית החולים לאחר הלידה. האחות המטפלת במחלקת היולדות עוטפת את הרך היילוד בשלוש שמיכות הדוקות, וכן קושרת את "החבילה" בסרט תוך כדי הידוקה. בהמשך מגיע האב הגאה לאסוף את בנו ואת אשתו מבית החולים כשהוא נוהג באופנוע קטן. בידה האחת האם מחזיקה את הפעוט הצרור בשמיכות ובסרט וכידה האחרת היא נתמכת בגבו של בעלה. היא מטפסת על המושב האחורי של הקטנוע, אוחזת בכתפו של בעלה ובתינוקה והשלושה יוצאים לדרך. הדרך מובילה לאוהל עגול מסורתי בערבות הפרא של מונגוליה.

סצנה זו רחוקה מרחק מזרח ומערב, תרתי משמע, מתהליך השחרור המקובל בבתי החולים בישראל, ומאמצעי הבטיחות הרבים המשמשים להגנת התינוק הישראלי, המשוחרר רק לאחר שהאחיות בבית היולדות ראו את הסל-קל שבו יילקח התינוק. ברור כי מלבד השוני הטכנולוגי והפרוצדורלי, הסצנה הזו, כמו רבות דוגמתה המוצגות בסרט, משקפת את התפיסה התרבותית השונה הטמונה בחשיבה על טובתו של ילד והתנאים הדרושים להתפתחותו הנאותה.

ואמנם, כאשר הוצגה סצנה זו בכיתה הביעו מקצת הלומדים – רובן נשים וחלקן אימהות – זעזוע מן המראות שתוארו בה, חרדה לתינוק הצרור וכעס על ההזנחה ההורית. הדיון בכיתה אפשר לפרחי ההוראה לבחון את האופנים שבהם לתרבות שבה התחנך אדם ולתנאים שבהם גדל יש השפעה על עמדותיו בנוגע לתנאים הנחוצים להתפתחות תקינה וילדות "נורמטיבית". נוסף על כך, הודגש האופן שבו עמדות שיפוטיות וסטראוטיפים תרבותיים מטים את ההתבוננות של איש המקצוע בהתנהגות הילד, ומעודדים אותו לתייג חריגות התפתחותית במקום לפתח סקרנות לשונות והכרה במגבלות ההבנה שלו.

שלב 2: חקר החוויה ההורית כדרך לעורר חשיבה ביקורתית

לאחר שהוכנה התשתית הרעיונית לעצם הפיכת הידע ההתפתחותי למושא לשיח ביקורתי, נחשפו בקצרה בפני הלומדים תכנים ביקורתיים כדוגמת אלה שהוצגו בחלק הראשון של המאמר. תכנים אלו כווננו לחשוף את הנחות המוצא של מרבית תאוריות ההתפתחות המרכזיות שנלמדו במהלך ההכשרה להוראה – ולערער עליהן. שלב זה נועד לעגן את הספקנות אשר נוצרה בשלב הקודם של הקורס בעיגונים תאורטיים. בעקבות תהליך זה התעורר דיון בהשלכות המעשיות של הכשרה מקצועית המבוססת על תאוריות ההתפתחות הקלאסיות.

כאמור, אנשי החינוך, בעיקר אנשי החינוך לגיל הרך, אמונים על קידום סטנדרטים תואמי התפתחות ואיתור בגיל מוקדם של ילדים שאינם "מתקדמים" על פי אבני הדרך ההתפתחותיות המותאמות לגילם (משרד החינוך, 2010). לאיתור בגיל מוקדם יתרונות מרובים, אולם מדיניות של זיהוי והערכה יוצרת באופן מתבקש לא רק יעדים חינוכיים חיוביים, אלא גם הגדרות המקטלגות ילדים בעלי קשיים (למפרט, 2013). מצב זה עשוי לגרום לפגיעה בתקשורת הבין-אישית ולתחושות של כעס וניכור בין הורים לבין אנשי חינוך, שתופסים את תפקוד הילד באופן שונה, ואף לפגוע בתהליך קבלת ההחלטות הנוגע לחינוכו של הילד (גרינבאום ופריד, 2011; דיינ, 2004; טל, 2004; Greenfield et al., 2010; Barbarin, et al., 2010; New et al., 2000).

כדי לבחון את הפערים בין תפיסותיהם של הורים ואנשי חינוך התבקשו הלומדים להביא – מחייהם האישיים או מחיי מכריהם – דוגמאות המשקפות את האופן שבו תהליכי מדידה, שיפוט והערכה – בהתאם לשלבים התפתחותיים נורמטיביים ולסולמות ההתפתחותיים המתבססים עליהם – גרמו לעוגמת נפש רבה בקרב הורים. חלק מהלומדות אשר שימשו כמנהלות גן בשנת ההתמחות שלהן, שילבו דוגמאות מעשירות מעבודתן. מנחה הקורס, אב לארבעה ילדים, הביא דוגמאות מעולמו כהורה וכן מעולמו המקצועי כפסיכולוג חינוכי.

ברוב הקבוצות ציינו הלומדים דוגמאות מן הביקורת ההתפתחותית בתחנות "טיפת חלב", ולצדן דוגמאות נוספות שבהן נגרם משבר ביחסים בין אנשי צוות לבין הורים והתעוררו חרדות הוריות וכן דילמות אתיות וערכיות הנוגעות למשל להתאמתו של ילד למסגרת חינוכית זו או אחרת. נוסף על כך, תוארו מחלוקות בין הצוות החינוכי לבין ההורים בסוגיות הקשורות להגדרת ילדים כבעלי "צרכים מיוחדים", וכן דוגמאות הנוגעות לילדים שאינם מתויגים כחריגים מהנורמה ההתפתחותית. למשל, דנו בתופעה הנפוצה יחסית בקרב משפחות עולים ותיקים ממדינות חבר העמים, שבה דור הסבים והסבתות מגדל את הילדים הצעירים. פעמים רבות גננות מבקרות תופעה זו וטוענות כי היא מביאה לקשרי תלות ועיכוב בהתפתחות בגיל הרך, בעיקר בתחומי התקשורת החברתית והשפה. כדי לעורר התבוננות ביקורתית באמונה מוקדמת זו, התבקשו הלומדים להעלות גם מחשבות אחרות בנוגע לתופעה תרבותית זו. נוצר שיח מעניין שבו התייחסו הלומדים לערך המוסף הטמון בהתפתחות במחיצת אדם מבוגר למדי, כגון חינוך לכבוד לקשיש ולמחויבות לטיפול בגיל הזהב, אשר אינן שכיחות בתרבות הישראלית ההגמונית בדור העכשווי.

לסיכום שלב זה הוצבה בפני הלומדים ליבת הדילמה שבה עוסק המאמר: כיצד אפשר לאחוז בעמדה חינוכית ביקורתית, אולם להמשיך בעשייה בליבה של המערכת הממסדית תוך מתן מקום של כבוד לידע התפתחותי מדעי? בשנה הראשונה להתגבשות הקורס, המתח שעוררה דילמה זו בא לידי ביטוי בתהליכים הדינמיים של אחת מקבוצות הלומדים. הייתה זו קבוצה אשר רוב הלומדות בה כבר עבדו במערכת החינוך כמתמחות. במהלך הסמסטר הראשון התעוררה בקבוצה תחושה עזה של תסכול, בלבול, אובדן אמון במרצה ואף ביטויי תוקפנות גלויה כלפיו. הכיתה חוותה הלכה למעשה את הקושי העז הקיים בקידום תהליכי שינוי תפיסתי ואת הבלבול המאפיין אנשי חינוך בעת מעבר לדפוס עשייה שונים מאלו שהורגלו אליהם (רחמים, 2014). בעקבות זאת חודדו משנה לשנה הדרישות לביצוע שלבי העבודה הראשונים, מסקירת הספרות ועד לשיטת המחקר. הַבְנֵיָה מתודית זאת, לצד הניסיון המצטבר של המרצה, אפשרו פיתוח עמדה נינוחה יותר כלפי הרעיונות החדשים שהוצגו בקורס משנה לשנה.

שלב 3: ידע נרטיבי ותרומתו להבניה ביקורתית של ידע התפתחותי

המחקר שנדרשו הלומדים לערוך נועד לקדם הלכי השיבה ביקורתיים בנוגע לידע התפתחותי, באמצעות חקר החוויה ההורית כפי שהיא באה לידי ביטוי בסיפור ההורי על התפתחות הילד. השימוש בחקר נרטיבים תואם את ההיגיון העומד בבסיס הקורס כפי שהוצג לעיל, משום שחקר הנרטיב ההורי לגבי תהליך ההתפתחות של הילד חושף את מעשה ההלחמה המצוי בבסיסו של כל סיפור התפתחות (Chase, 2005): הלחמה בין תיאור עובדתי אובייקטיבי לכאורה – האופייני לראיון התפתחותי מקובל – לבין פרשנות אישית, הנותנת מובן סובייקטיבי לעובדות המתוארות בסיפור ההתפתחות של כל ילד מנקודת המבט של אביו או אימו. עבודת הריאיון והניתוח שלו במהלך המחקר אמורים לאפשר ללומדים לפתח נקודת מבט אלטרנטיבית על תפיסות ההתפתחות הקונבנציונליות. בהיבט המעשי, האזנה לסיפורי הורים על ילדיהם מבקשת להציע אלטרנטיבה לפעולה חינוכית-מקצועית שאינה נסמכת רק על ידע התפתחותי מקטלג ומשווה, אלא גם על הקשבה לקול הייחודי של כל ילד, לקול הייחודי של כל סובייקט.

לפיכך, השלב השלישי בקורס נפתח במעבר מעמדה ספקנית לעמדה יצרנית, מערעור וביקורת על המבנה ההכרתי-חברתי המוסכם, להבניה וליצירה של אלטרנטיבה חדשה – יצירה אשר לדעתנו היא לבה של כל השיבה ביקורתית בחינוך. לשם השגת מטרה זו התבקשו הלומדים בקורס לערוך מחקר המבוסס על ניתוח ראיונות חצי-מובנים שנערכו עם זוג הורים שעסקו בהתפתחות ילדם מלידה עד גיל שש. כדי לאפשר את העמקת ההיכרות עם נקודת המבט של כל זוג הורים, ניתנו הנחיות לעריכת מחקר בסוגת חקר מקרים. חקר מקרה הוא תהליך למידה באמצעות התבוננות במקרה, שיכול לכלול אדם, קבוצה, ארגון או כל יחידה אחרת שהוגדרה "מקרה" בידי החוקר (יוסיפון, 2001). המאפיין המגדיר את חקר המקרים הוא שאיפה להבנה מעמיקה המבקשת להתחקות אחרי התהליכים מבני-ההיגיון (Sense making) שנוצרו בידי היחיד, ובכך מאפשרת את השילוב בין קיום הליך מחקר שיטתי המבוסס על נתונים, לבין חקר פנומנולוגי של החוויה האישית (Woodside, 2010: 1).

כדי להמחיש ללומדים את האופן שבו אפשר להגיע להבנה מעמיקה של הרבדים השונים בסיפורי ההתפתחות של הורים על ילדיהם – ולפתח אצלם הקשבה ביקורתית לאופן שבו סיפורים אישיים אלה חושפים גם מבני עומק ושדות כוח של השיח החברתי (וייט ואפסטיין, 1999) – נעשה שימוש בניתוח ראיון עיתונאי קצר מתוך המדור "טיסות נכנסות, טיסות יוצאות" המפורסם במוסף סוף השבוע של עיתון "הארץ" (אלקיים, 2016). במדור מרואיינים אנשים הנמצאים בנמל התעופה בדרום לנסיעה מחוץ לישראל או לחלופין, בהגיעם ארצה. הערך של ראיונות אלה הוא שהם מספקים לקורא הצצה לרגע על מציאות חייהם של אנשים, תושבי הארץ ותיירים, הנמצאים ב"אזור הביניים" – רגע לפני ההמראה או רגע לפני הנחיתה. קריאת הראיונות מאפשרת הקשבה המשלבת סקרנות, מציצנות ואולי אף שיקוף של הוויית נמל התעופה, שהיא חלק מכוונן מהזהות הישראלית החדשה (אלמוג ואלמוג, 2016). במובן זה, על אף שאין כאן נרטיב אישי סדור, קריאת המדור חושפת בפני הלומדים את הערך שבהקשבה לסיפורים, ולאפשרויות הטמונות בניתוחם מזווית ראייה הערה להשפעות התרבות על עיצוב הנרטיב.

תהליך הלמידה החל בקריאת הראיון בידי כל לומד, תוך הקשבה אסוציאטיבית לפרטים שנראו לו מעניינים או חשובים. לאחר מכן החלו הלומדים לפרק את הראיון למרכיביו באמצעות שאלות מנחות של המרצה. השאלות עוררו את ההקשבה הרב-ממדית לתוכן והניעו להבנה של המסר הגלוי של הנאמר ולפענוח מסרים סמויים. תחילה נערך מיפוי של המישור ה"אובייקטיבי" ונרשמו כלל העובדות שצוינו בראיון על פי סדר הופעתן, כגון: לאן נוסע המרואיין או מאין הוא חוזר, סיבת נסיעתו, פרטים ביוגרפיים ועוד. בהמשך, בהתייחסות למישור הבין-אישי נבחנה השפעת העיתונאית המראיינת על השיח, והודגש האופן שבו שאלות מסוימות כיוונו חשיפת פרטים על המרואיין.

לאחר מכן הועלו השערות על האופן שבו המרואיין חושף את עולמו הפנימי, את העדפותיו, את תחומי העניין שלו, את עמדותיו האישיות ואת תפיסת עולמו. עיסוק בתחומים אלה היטה את הלומדים פעמים רבות לפרשנות פסיכולוגיסטית-שיפוטית. המרצה שיקף עמדה זו לכיתה, ונדונו השלכותיה על מלאכת הראיון הרלוונטית ללומדים. כמו כן, זו הייתה הזדמנות מבורכת לעמוד על ההבדל שבין ביקורתיות לשמה לבין תפיסה ביקורתית תבונית (לם, 1996). הנדבך האחרון

בניתוח הטקסטואלי עסק במסרים הסמויים העוברים בראיון הקצר. לא נשאלו שאלות רק על המסר המובע בדברי המראיין, אלא אף על האופן שבו אפשר ללמוד על התרבות שבה המראיין חי (התרבות הישראלית או הזרה), ועל האופן שבו הראיון משקף תוצר תרבותי המעוגן במציאות חייו של אדם מסוים החי בתקופה מסוימת. הליך ניתוח זה עולה בקנה אחד עם התפיסה שלפיה כל נרטיב מוגדר באמצעות נקודת זמן ספציפית, מציאות ההווה שבו הוא סופר, וההקשר שבו הוא נוצר בעקבות שיח שיש לו תכלית מסוימת עם בן שיח מסוים ובהקשר תרבותי מסוים (Chase, 2005). יש לציין כי בהמשך להליך הניתוח הסמי-מדעי של הראיון נפתחה הצגת מתודולוגיית הניתוח הסדורה של הראיונות עם ההורים, והדיון בהבניית פרק שיטת המחקר, אשר אינו מעניינו של מאמר זה.

שלב 4: עבודת המחקר כתהליך של אינטגרציה

בשלב הרביעי והאחרון של הלמידה בקורס, אשר נמשך רוב הסמסטר השני, התמקדה העשייה בשיעור בהנחיית הלומדים בהכנת עבודת המחקר, שכללה את ניתוח הראיונות וכתבת פרקי העבודה. מנקודת המבט של מטרות הקורס, עריכת המחקר וכתבתו הן נקודת השיא של יישום הידע התאורטי והמחקרי שרכש הלומד במהלך הקורס. מלאכת הראיון, הכרוכה בהקשבה פעילה, לצד מלאכת הניתוח של הסיפור ההורי על רבדיו המגוונים, הפגישה את הלומדים עם החוויה הסובייקטיבית של כל הורה והאופנים השונים שבהם כל אחד מן ההורים תופס עובדות זהות, מקנה להם מובן ומעניק להן משקל בדבריו. ההאזנה למסרים הייחודיים המועברים בסיפורי ההתפתחות של הילד מנקודת המבט של הוריו מערערת את הנחת הקביעות והסדר הקיים בתיאור תהליך ההתפתחות. במקומה נחשפו בפני הלומדים ריבוי עמדות, אמונות והדגשים.

נוסף על כך, ההקשבה רבת-הרבדים לנרטיב ההורי ועמידה על המסרים האישיים והתרבותיים הגלומים בו חידדה את יכולתם של הלומדים לגלות אמפתיה לקול ההורי וחמלה כלפי הורים המתמודדים עם קשיים שונים בהתפתחות ילדיהם. הם יכלו להבין את המטרות המגוונות של ההורה בבואו לספר את "סיפור ההתפתחות" של הילד, ובהן מסירת מידע אשר ישמש את איש החינוך בעבודתו עם הילד, הבעת חרדות הנוגעות לשילוב הילד במערכת והבהרת ציפיות מן הגננת, בקשה לאמפתיה כלפי הילד או כלפי ההורה ועוד. כל נרטיב כלל גם מסר המהול בגאווה, בחרדה ובתקווה מפני הצפוי לילד בגן ובהמשך תהליך ההתפתחות שלו.

דיון ומסקנות

הקניית ידע התפתחותי מבוסס מדעית הייתה ועודנה ליבה משמעותית בהכשרת פרחי הוראה בגיל הרך. עם זאת, כדי שהידע יהפוך למשמעותי יש להקנות גם תהליכים אשר יאפשרו ללומד להפוך את הידע למושא לחקירה. על כל לומד להיות מצויד בכלים שיאפשרו לו להכיר באופנים ובהקשרים שבהם הידע שרכש שימש אותו. יישום כלים ביקורתיים אלו יכול "לחסן" את הלומד מפני אשליית הכוח המתלווה לעצם החזקה בידע, ולהבטיח כי הידע ישמש מרכיב המסייע לקידום חינוך משמעותי (אלוני, 2014). בהלימה לכך, במאמר זה תוארו תהליכי הלמידה בקורס מחקרי במסלול לגיל הרך שמטרתו לאפשר ללומדים לאמץ נקודת מבט חקרנית וביקורתית על ידע התפתחותי.

במאמר ביקשנו לתאר את שורשיה של הדילמה שעומדת בפני מורה-המורים המבקש להקנות ידע התפתחותי מבוסס מדעית ובה-בעת לעורר חשיבה ביקורתית על גוף הידע שהקנה. דילמה זו נוצרת בשל החשיבות שמוקנה לידע התפתחותי כבסיס להכשרה בגיל הרך מחד גיסא, ובשל החסך בלימוד חשיבה ביקורתית על ידע בכללותו מאידך גיסא. הניסיון להתמודד עם הדילמה היה זרז לבניית הקורס המתואר במאמר. השאיפה לעורר תפיסה ביקורתית – זו שאינה רואה בידע המדעי אמת אובייקטיבית, אלא מבקשת להפוך כל ידע למושא להתבוננות, חשיבה וניתוח מטא-קוגניטיבי – עמדה במרכז הקורס כולו.

לשם כך, עברו הלומדים תהליך שנתי בן ארבעה שלבים, המפורטים בגוף המאמר. תחילה, התבקשו הלומדים להתבונן בשנית בתשתית הידע ההתפתחותי שהוקנתה להם בלימודי הליכה במסלול הכשרתם. התבוננות זו לוותה בשאלות

ובגירויים מתודיים שנועדו לפיתוח הסתכלות ביקורתית על ערך האמת של ידע זה, ולאפשר ללומדים לחשוף את האופנים שבהם ידע התפתחותי נצבר ומובנה במהלך החיים באמצעות חקר אישי (ברוקס וברוקס, 1997; פון-גלזרפלד, 1996; פוסנוט, 1996). הלומד נהיה ער לאופנים שבהם למידה פורמלית של תאוריות מדעיות במהלך לימודיו האקדמיים, הוטמעה במארג קודם של תאוריות נאיביות. הלומדים פיתחו מודעות לאופן שבו מובנה שיקול הדעת המקצועי, ולדרך שבה כלל מקורות הידע משרתים את איש החינוך, לצד מערכת האמונות והערכים האישית שלו. התוצר של תהליך זה בא לידי ביטוי בהערכה משולבת אמוציונלית וקוגניטיבית של התפתחותו של כל תלמיד בגן (כהנמן, 2013).

לסיכום, בשלב זה הלומדים התנסו במגוון נקודות מבט, שהעמידו בספק את האיכות "הקשיחה" והאובייקטיבית של תאוריות דומיננטיות בתחום ההתפתחות, ואפשרו אימוץ נקודת מבט "רכה" ורלטיביסטית הרואה בידע ההתפתחותי של אנשי מקצוע, ככלל ידע, תוצר של תהליכי הבניה פסיכולוגיים ותרבותיים (ליבמן, 2013). תהליך זה נועד "לשחרר" את הלומדים מן ההכרח בקבלת תאוריות ההתפתחות כאמצעי יחיד ו"אמיתי" להבנת תהליכים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים של ילדי הגן.

בשלב השני הוצגה בפני הלומדים החוויה ההורית מנקודת מבט תאורטית ואישית. כלמידה שולבו סיפורים הנוגעים לחוויות האישיות של הלומדים כהורים וכבני משפחה. נוסף על כך, הובלטו האופנים שבהם ידע התפתחותי המגובה בתאוריה משמש לתהליכי שיפוט והערכה, היוצרים חיץ בשיח שבין אנשי חינוך להורים. בתהליך זה ניכר היה כי השינויים התודעתיים אינם רק עניין אינטלקטואלי, אלא בכוחם לעורר חוויה רגשית עזה. הדילמות התאורטיות תורגמו לדילמות חינוכיות-מעשיות, ובתהליך מקביל, לצד ערעור הידע, התקיים גם תהליך מערער של העשייה החינוכית המבוססת על ידע זה.

בסיומו של שלב זה, נוצרה בקרב הלומדים תחושת חוסר-נחת, אשר שימשה כר פורה להצעה של אפשרות בחירה להתבוננות שונה בתהליך ההתפתחות, הנסמכת גם על ידע של סיפורים ולא רק על ידע של עובדות. בשלב השלישי, במקביל להצטברות החוויות האישיות שלהם מן הראיונות שערכו עם הורים על התפתחות ילדיהם, הפגישה הלמידה את הלומדים עם המושג "נרטיב". ההקשבה לסיפורים מתוך התבוננות ברבדים השונים הטמונים בכל סיפור, אפשרה ללומדים להתחיל במלאכת הניתוח ובכתיבת עבודת המחקר בשלב הרביעי.

בשלב האחרון נדרשו הלומדים להביא לידי ביטוי תהליך אינטגרטיבי, המחייב פרשנות של האופנים שבהם נרטיבים הוריים על התפתחות הילד הביאו לידי ביטוי מסרים מגוונים הנוגעים הן לסוגיות ספציפיות בתהליך ההתפתחות והן למאפיינים של זהות עצמית, מודעות הורית והטרונגויות תרבותית. עמדתם של הלומדים כחוקרים בהווה וכאנשי חינוך בעתיד הקרוב, הפכה את ההתבוננות המחקרית בהבניית סיפורי ההתפתחות של כל הורה גם כהזדמנות אישית לבחינה ביקורתית של האופן שבו כל איש חינוך יוצר לעצמו את "הסיפור" הייחודי שלו על כל אחד מן התלמידים. סיפור, אשר לעתים קרובות מקבל משקל של אמת עובדתית, אשר איש החינוך מחויב "להגן" עליה כנגד "אמיתות" אלטרנטיביות, למשל של הורים או של אנשי צוות נוספים.

מאחר שבין הלומדים בקורס נכללו גננות בתחילת דרכן וכן סטודנטיות שהן אימהות צעירות שלעתים באו לכיתה עם הרוך הנולד, הלמידה על התפתחות הילד ועל היווצרותו של הקול ההורי לא הייתה למידה המנותקת מן החוויה היומ-יומית בקורס, ולכן הפכה משינון יבשושי של רשימת עובדות וניסויים ללמידה רגשית-חוייתית. רוב הלומדות התייחסו לחוויה זו כחוויה מרגשת במיוחד, והעריכו את השפעתה על עיצוב זהותן כאימהות או גננות צעירות בדברי הסיכום של העבודה.

לסיכום, התהוותו של קורס זה צמחה מתחושה של אי-נחת אל מול האופנים שבהם מוקנים לפרחי הוראה תכנים פסיכו-חינוכיים במסלול הכשרתם. אי-נחת זו התהוותה גם בעקבות התנסותו המקצועית של מרצה הקורס בתהליכי אבחון והערכה, שהם נתח נכבד מהעיסוק של אנשי חינוך, כמו גם של פסיכולוגים חינוכיים. אלו גם אלו עובדים בתוך מערכת אשר בשל מגוון רב של סיבות מייצרת מנגנוני מיון וקטלוג של תלמידים, העלולים לקדם טיפול מותאם וממוקד צרכים מחד גיסא, אך מאידך גיסא ליצור הפחתת ערך וניכור בין-אישי (און, 2007).

נוכח תחושת הפער בין העמדה והעשייה החינוכית הנדרשת מאיש החינוך בתפקידיו השונים בתוך המערכת, ונוכח ההכרה כי לכלל התפקידים יש מקום בקידום העשייה החינוכית המשמעותית, ביקשנו להקנות ללומדים בקורס שני אופני פעולה הכרוכים זה בזה: התבוננות ובחירה. ההתבוננות היא היכולת להקשיב למסרים השונים והסותרים במרחב החינוכי ולעמוד על ההכרח והתועלת שבכל אחד מהם. בהינתן יכולת זו, אשר מצריכה לדעתנו חשיבה ביקורתית-תבונית, יכול איש החינוך לייצר חוויה של בחירה. הבחירה באה לידי ביטוי ביצירת מרחב של אפשרויות בעשייה החינוכית. המרחב יאפשר לכל מנהלת גן לעתיד להבין לעומק את ההשתמעויות של עשייתה החינוכית, להימנע במידת האפשר מתחושה של פעולה מתוך כורח ואילוץ, וליצור עשייה חינוכית הנשענת על הכרה בריבונות הפירוש הסובייקטיבי של כל איש חינוך במעשה החינוכי הייחודי לו.

בהקשר של נושא הקורס, תרגום החשיבה הביקורתית לעשייה חינוכית הוא ברור. הידע ההתפתחותי בתרבות משמש לעתים קרובות לשיח בין הורים לבין רופאים, מאבחנים ואנשי מקצוע מתחומי הבריאות והחינוך. שיח זה מפחית מערכו הסובייקטיבי של הפרט ומרדד אותו לידי תיאור עובדתי, ואף שיפוטי, שנועד "להכשיר" את הילד בפני איש המקצוע כ"תקין" ונורמטיבי מבחינה התפתחותית.

בעקבות הליך זה, הורים ואנשי מקצוע רואים בשיח על התפתחות מעין מבחן שכל תכליתו היא אישוש או הפרכה של השערות על חריגות או לקות של הילד. מסיבות אלו, חלק גדול מן הידע המשמעותי והבלתי-אמצעי לגבי הילד ואיכות החוויה ההורית במהלך גידולו הופכים למיותרים או למושקקים במהלך השיח. התבוננות ביקורתית בידע ההתפתחותי מאפשרת לאיש החינוך להכיר ביחסיות הידע שבידו, ולהוקיר את הידע ההתפתחותי העצום האצור בידי הורים. היציאה מתבנית השיח ההתפתחותי הצפוי לעבר מפגש של שיח אינטימי על התפתחות הילד, אשר בלבו הקשבה לידע הסובייקטיבי של כל הורה על ילדו, עשוי לקדם את איכות האינטראקציה בין הגננת לבין ההורה ובינה לבין הילד, ולהכין אותה למפגש הייחודי והחד-פעמי המצוי בלבו של כל תהליך חינוכי.

רשימת המקורות

- אבירם, ר' (1996). מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי* (עמ' 103-120). ירושלים: מאגנס.
- אבישר, ע' (2005). חינוך לערכים בעידן פוסט-מודרני של תמורות. בתוך א' פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2* (עמ' 106-66). אבן יהודה: רכס.
- אוחנה, ד' (2001). *התשוקה הפרומתאית: השורשים האינטלקטואליים של המאה העשרים מרוסו עד פוקו*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- און, ל' (2007). להיאבק באלימות, אבל בקור רוח. *פנים*, 38, 46-58.
- אלוני, נ' (1996). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלסי לפוסט-מודרני. בתוך א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי* (עמ' 13-43). ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נ' (2014). משמעות: בחיים, בחינוך, בהוראה ובלמידה. *בטאון מכון מופ"ת*, 52, 5-9.
- אלקיים, ל' (2016). טיסות נכנסות / טיסות יוצאות. *הארץ*, 4 במרס 2016, 72.
- אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2016). *דור ה-Y כאילו אין מחר* (עמ' 167-168). בן שמן: מודן.
- אפטר, א', הטב, י', ויצמן, א' וטיאנו, ש' (1998). *פסיכיאטריה של הילד והמתבגר*. תל אביב: דיונון.
- אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". *ביטאון מכון מופ"ת*, 53, 13-19.
- אריקסון, א"ה (1976). *ילדות וחברה* (עמ' 184-197). תל אביב: ספריית הפועלים.
- בונשטיין, א' (2011). *העין הפנימית – התפתחות הסובייקטיביות של הילד* (עמ' 41-42). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- בק, ש' (2014). לרדת מהעץ – מבט חדש על ההתנסות בהכשרת מורים. *ביטאון מכון מופ"ת*, 53, 6-12.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). *לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית*. ירושלים: ברנקו וייס ומשרד החינוך.
- ברכיהו, מ' (2003). *תורת פרויד* (עמ' 7-17). תל אביב: יבנה.
- ברנד, א' (1996). תפיסות שגויות והשפעתן על הלמידה, או, "איך זה שלא למדו? הרי אמרתי להם"? *אאוריקה*, 1, [גירסה אלקטרונית]. אוזר מהאינטרנט ב-10 באוגוסט 2014
<http://www.matar.ac.il/eureka/news96/tfisol/tfisol4.asp>
- גוסקוב, ע' (2016). *למורה כבר אין עיניים כגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה*. תל אביב: מופ"ת.
- גור-זאב, א' (1997). פוסט-מודרניזם וחינוך. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה* (עמ' 301-302). תל אביב: רמות.
- גור-זאב, א' (1999). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך*. חיפה ותל אביב: אוניברסיטת חיפה וזמורה-ביתן.
- גורביץ', ד' (1997). *פוסט מודרניזם: תרבות וספרות בסוף המאה ה-20*. תל אביב: דביר.
- גורביץ', ד' וערב, ד' (2012). *אנציקלופדיה של הרעיונות: תרבות, מחשבה, תקשורת*. תל אביב: בבל ומשכל.
- גלדוול, מ' (2009). *מצוינים – ממה עשויה הצלחה*. אור יהודה: כינרת, זמורה-ביתן ודביר.
- גרדנר, ה' (2013). מדוע גם התלמידים המצטיינים בבתי ספר מצטיינים אינם מבינים. *הד החינוך*, פ"ח, 44-51.
- גרינבאום, ז"צ ופריד, ד' (2011). *קשרי משפחה – מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג)*, תמונת מצב והמלצות. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דה-מלאך, ד' ובארי בן-ישי, א' (2009). הקבוצתי הוא אישי ופוליטי – שילוב למידה מתהליכים קבוצתיים עם למידה על החברה ברוח הפדגוגיה הביקורתית. *מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי*, 14, 49-66.
- דיין, י' (2004). זה תיק כבד מאוד – על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, 68, 4-19.
- דיין, י' (2009). המלכודת שבבחירת תיאוריות התפתחות כבסיס לחינוך בגיל הרך. *הד הגן*, 73, 14-19.
- דיין, י' (2010). לקראת פרופסיונאליזם בהדרכה הפדגוגית בגיל הרך: סיפור אישי. *במכללה*, 22, 15-50.

- דיין, י' וסלע-שויביץ, ר' (2010). פתח דבר. במכללה, 22, 9-11.
- הרפז, י' (2007). להציל את חינוך החשיבה: לקראת מיפוי מושגי של התחום. דפים, 44, 11-34.
- וייט, מ' ואפסטון, ד' (1999). אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות. תל אביב: צ'ריקובר.
- טל, ק' (2004). הורים עליך, גננת! הד-הגן, 68, 20-29.
- יוון, ח' (1999). הפילוסוף בגן: עיצוב האדם ועיצוב בחברה בהומניזם של הרנסנס. בתוך: ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), *חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים* (עמ' 157-180). ירושלים: מרכז זלמן שזר.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 257-306). אור יהודה: דביר.
- יוסיפון, מ' ושמירע, מ' (2006). לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה במערכת החינוך הישראלית בעידן הפוסט-מודרני. תל אביב: מט"ח.
- כהנמן, ד' (2013). לחשוב מהר, לחשוב לאט. תל אביב ואור יהודה: מטר, כנרת, זמורה-ביתן ודביר.
- כהן, א' (2007). חוויית ההורות: יחסים, התמודדות והתפתחות. ירושלים: אח.
- ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך: צ' ליבמן (עורכת), *ללמוד, להבין, לדעת-מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית* (עמ' 13-52). בני-ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- לינור, ע' וסלון, מ' (1990). מבוא לפסיכולוגיה: חטיבה שלישית (עמ' 14-79). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- לם, צ' (1996). חשיבה ביקורתית כמטרה בחינוך-מעין מבוא. בתוך י' הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית* (עמ' 36-20). ירושלים: מאגנס.
- לם, צ' (2000). התפיסה הרדיקאלית של המשמעות החברתית של החינוך. בתוך י' הרפז (עורך), *לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* (עמ' 100-138). תל אביב: ספריית פועלים.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- למפרט, ח' (2013). ילדים חסרי ערך – על מחירי החינוך ההישגי. תל אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2006). החלטות המועצה להשכלה גבוהה, (1084/10) מיום 21 בנובמבר 2006 בנושא: מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל – דוח ועדת אריאב. נדלה מהאינטרנט ב-10 אוגוסט 2014: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/MatvimManchim>
- משרד החינוך (2010). קוים מנחים לעשייה חינוכית בגן הילדים. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי, עמ' 7-9. נדלה מהאינטרנט ב-9 באוקטובר 2012: <http://cms.education.gov.il>
- משרד החינוך (2011). מינהל לומדים במוסדות אקדמיים להכשרת עובדי הוראה. משרד החינוך: מינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, האגף להכשרת עובדי הוראה. אוחזר מהאינטרנט ב-22 בפברואר 2017: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/398A4931-B365-489A-91FF-9E618D201B23/126660/MinhalLomdim2011.pdf>
- משרד החינוך (2012). ספר ההכלה: כירור תפיסת עולם ויישומן בתהליך ההכלה. ירושלים: משרד החינוך המינהל הפדגוגי. אוחזר מהאינטרנט ב-22 בפברואר 2017: http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/sefer_internet.pdf
- סולברג, ש' (2007). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית (עמ' 4-24). ירושלים: מאגנס.
- סנפיר, מ', סיטון ש' ורוסו-צימט ג' (2012). מאה שנות גן-ילדים בארץ ישראל. שדה בוקר: מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- סרופ, א' קופר, ר' ודהארט, ג' (2004). התפתחות הילד – טבעה ומהלכה (עמ' 22-24). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עידו, א' ושקדי, א' (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 29-21.

- פון-גלזרפלד, א' (1996). גישה קונסטרוקטיביסטית להוראה. *חינוך החשיבה*, 8, 4-10.
 פוסנוט, ק"ט (1996). קונסטרוקטיביזם: תיאוריה פסיכולוגית של למידה. *חינוך החשיבה*, 8, 11-24.
 פיאז'ה, ז' (1992). *שש מסות על ההתפתחות הנפשית* (עמ' 9-89). תל אביב: ספרית פועלים.
 פרויד, ז' (2002 [1905]). שלוש מסות על התיאוריה של המיניות. בתוך ע', ברמן, ר', גולן ומ', זופניק (עורכים), *מיניות ואהבה* (עמ' 17-97). תל אביב: עם עובד.
 פריצקר ד' (2003). גילוי עצמי דרך ניתוח נרטיבי. *דפים*, 35, 38-62.
 צבר, ב' (2012). בין פירוש לשינוי: ביקורת על תפישת הפרקטיקה החינוכית של הפדגוגיה הביקורתית בגרסאותיה הפוסט מודרניות. *גילוי דעת*, 1, 33-54.
 צבר, ב' (2015). מחשבות על טבעם הפוליטי של המושגים "פורמלי" ו"בלתי פורמלי" בתחום החינוך. *במעגלי החינוך: מחקר עיון ויצירה*, 5, 78-92. אוחזר מהאינטרנט ב-22 בפברואר 2017:
http://www.dyellin.ac.il/images/stories/pirsumim/online_journal/may2015/BoazTzabar-6.pdf
 קון, ת"ס (2005). *המבנה של מהפכות מדעיות*. תל אביב: ידיעות אחרונות.
 קליין, ש"פ ויבלון, י' (עורכים). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.
 רחמים, ש' (2014). ההכשרה להוראה משמעותית כגשר בין הישן לחדש: בין העשייה הפוזיטיביסטית המוכרת לחשיבה הקונסטרוקטיביסטית החדשה. *כטאון מכון מופ"ת*, 52, 43-49.
 רימון-אור, ע' (2015). *מבנה הנפש בין ניטשה לפרויד – מפגש חמישי: התמורות אשר לרוח*. חיפה: פרדס.
 שוורץ, ש' וג'ני, מ' (2008). היבטים רגשיים: מעגלי ביטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך. בתוך: ש"פ קליין וי' יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 67-88). ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.
 שור, א' ופריירה, פ' (1990). *פדגוגיה של שחרור – דיאלוגים על שינוי בחינוך*. תל אביב: מפרש.
 שחר, ח' (2011). *קונסטרוקטיביזם בחינוך: הוראה, הערכה ומחקר*. אבן יהודה: רכס אקדמי.
 שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
 שקולניקוב, ש' (2008). אוטונומיה וחינוך הומניסטי. בתוך ש' שיינברג (עורכת), *אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים* (עמ' 2-6). תל אביב: רסלינג.
 תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים, בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), *מחקר נרטיבי: יצירה ופרשנות* (עמ' 7-44). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- Apple, M.W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95, 222-240.
- Barbarin, O.A., Downer, J., Odom, E. & Head, D. (2010). Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 358-372.
- Blake, B.E. & Blake, R.W. (2005). *Literacy primer*. (pp. 123-150). New York: Peter Lang publishing.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (Eds.). (2009). developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC. Retreaded at February 21st 2017, from: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>
- Britzman, D.P. (2007). Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 10, 1-12.

- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality, *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Cannella, G.S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education): If 'western' child development is a problem, then what do we do? In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 17 -37). Berkshire: Open University Press.
- Chabat, A. (Producer) & Balmes, T. (Director). (2006). *Babies* [Motion picture]. France: Focus Features.
- Chase, S.E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses. Approaches. Voices. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-680). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, M.A. (2004). One cognitive-developmental speaker as an educator. *Theory into Practice*, 43, 253-259.
- Diamond, K.E., Reagan, A.J. & Bandyk, J.E. (2000). Parents' conceptions of kindergarten readiness: Relationships with race, ethnicity, and development. *Journal of Educational Research*, 94, 93-100.
- Fang, S.R. S & Derscheid L.E. (1997). Effect of college students' knowledge of child development on their selection of discipline approaches. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 89, 37-41.
- Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Horm, D.M., Hyson, M. & Winton, P.J. (2013). Research on early childhood teacher education: Evidence from three domains and recommendations for moving forward. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34, 95-112.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult-child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Hujala, E., Turja, L., Gasper, M.F., Veisson, M. & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 57-76.
- Hyson, M. & Biggar, H. (2005). NAEYC's standards for early childhood professional preparation: Getting from here to there. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 283-308). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hyson, M., Tomlinson, H.B. & Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research & Practice*, 11, 1-28.
- Jacobs, G.M. (2001). Providing the scaffold: A model for early childhood primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29, 125-130.
- Katz, M.G. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135-146.
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing "child development knowledge" and "teacher preparation". *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 147-167.
- Murphey, A.D. (1992). Review-Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.
- New, R.S., Mallory, B.L. & Mantovani, S. (2000). Cultural images of children, parents and professionals: Italian interpretation of home-school relationships. *Early Education & Development*, 11, 597-616.

- Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism, and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25, 1009-1017.
- Philpott, C. (2014). Using narrative research as a method in teacher education: A sociocultural approach. *Teacher Education Advancement*, 6, 12-19.
- Rimm-Kaufman, S. & Hamre, B. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112, 2988-3023.
- Ritblatt, S., Garrity, S., Longstreth, S., Hokoda, A. & Potter, N. (2013). Early care and education matters: A conceptual model for early childhood teacher preparation integrating the key constructs of knowledge, reflection, and practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34, 46-62.
- Rust, F. & Burcham, J.G. (2013). From the guest editors: Early childhood teacher education: Why does it matter? How does it matter? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34, 1-6.
- Ryan, S. & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56, 34-45.
- Waterkemper, R., Prado, L.D.M., Medina, J.L. M. & Reibnitz, K.S. (2014). Development of critical attitude in fundamentals of professional care discipline: A case study. *Nurse Education Today*, 34, 581-585.
- Woodside, A.G. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice*. UK: Emerald.

