

טיפוח הקשר בין הגננת להורים בחברה הערבית

השתלמות מעצימה לגננות

רג'דה מסאלחה¹

חולוד זבאנה טנאס²

ד"ר מרגלית זיו

גן הילדים הוא יחידה פדגוגית- מנהלית עצמאית, בו הגננת היא המנהלת (אשרת, 2001). הגננת אחראית על יצירת סביבה התומכת ברווחתם ובצמיחה מיטבית של ילדים הבאים ממשפחות מרקע תרבותי וחברתי-כלכלי שונה. היבט מרכזי בעבודת הגננת הוא יצירת קשר שוטף וחיובי בין צוות הגן להורים (משרד החינוך, 2010). בשל המורכבות הכרוכה ביצירת קשר כזה, חשוב להעשיר את הידע וההבנה של הגננות בנושא, וכן ללוות אותן בתהליך יצירת קשר חיובי ובהתנסויות חדשות בגן.

המאמר הנוכחי יתאר תוכנית ייחודית שמטרתה המרכזית הייתה להכשיר גננות ערביות לחזק ולהעשיר את הקשר בין לבין הורי הגן. היבט חדשני בתוכנית היה הכשרה של גננות להנחות קבוצות הורים בנושאים מרכזיים בהתפתחות ובלמידה של ילדים – התפתחות סנסו-מוטורית, קריאה שיתופית של ספרי ילדים ושלב המעבר מהגן לכיתה א'. תיאור התוכנית עשוי לסייע למומחים בתחומים של הגיל הרך והכשרת גננות לקדם את הנושא "קשר גננת-הורים" וכן לתכנן השתלמויות תואמות- תרבות, יעילות ומעצימות.

תפקיד הגננת וחשיבות הקשר גננת-הורים

בקרב חוקרים ואנשי מקצוע קיימת הסכמה ששיתוף פורה בין הגננת לבין הורי הילדים בגן תורם לרווחתם ולהתפתחותם של הילדים (Powell, 1996; Sanders, 2009; גבריאלי, 1997; טל, 2010). למרות חשיבות הקשר של גננות עם הורים, גננות תופסות אותו כמרכיב המורכב והקשה ביותר בתפקידן (Shimoni & Baxter, 1996). גננות מתלוננות על קשיים באינטראקציה עם הורים, וכן על חוויות של תסכול וחוסר אונים. גם הורים מביעים לעתים קרובות חוסר שביעות רצון מהקשר עם הגננות (Holloway, 2000a; Shimoni & Baxter, 1996).

שיתוף חיובי בין גננות להורים מבוסס, ראשית, על הבנה של ההורים והגננת כאחד שהאחריות העיקרית לחינוך ולגידול הילדים הנתונה בידי ההורים (קליין ויעקוב, 2008). האחריות של ההורים לילדיהם היא מוחלטת, חסרת גבולות של זמן ומקום וכוללת דאגה לרווחתם הפיזית והנפשית. להורים הסמכות לקבל החלטות גורליות לגבי ילדיהם. המחנכים (גננות, מורים,

¹ רג'דה מסאלחה, MA, עבודה סוציאלית, מנהלת מרכז ארצי להורים, משפחה וקהילה בחברה הערבית, מכללת אלקאסמי.

² חולוד זבאנה טנאס, MA, ריפוי בעיסוק, רכזת תוכניות חינוכיות במרכז בידאיאת הירש, מרכז הירש, יפו

³ ד"ר מרגלית זיו, ראש המועצה הפדגוגית במכללה האקדמית לחינוך אלקאסמי ומנהלת אקדמית של רשת מרכזי בידאיאת לקידום הגיל הרך.

מטפלות) מהווים מעין "מיופי כוח" של ההורים וממלאים את תפקידם כסוכני החברה בשליחותם של ההורים. ההורים נותנים הרשאה למחנכים עם גבולות ברורים של זמן ומקום לטפל בחלק מהתפקודים של ילדיהם (טל ובר, 2010; גרינבאום ופריד, 2011).

שיתוף פעולה חיובי בין צוות הגן להורי הילדים תורם הן להתפתחותם הרגשית-חברתית של ילדים והן להישגיהם הלימודיים. מחקרים מצביעים על קשר בין מעורבות הורים לבין קידום התנהגות פרו-חברתית והפחתת בעיות התנהגות בקרב ילדים (Bates, 2005; Cox, 2005). בנוסף, שותפות נכונה בין ההורים לצוות החינוכי ומעורבות של הורים בקידום הלמידה של ילדיהם נמצאו במתאם חיובי עם הישגי הילדים בתחומי האוריינות והמתמטיקה. (Ginzburg-Block, Mans & Mc Wayne, 2010; Nye Turner & Schwartz, 2007; Magnuson & Waldfogel, 2005)

גישות ואפיונים של קשר גננת-הורים

קיימות שתי גישות עיקריות בהתייחס לקשר בין צוות הגן להורים – גישת ההפרדה וגישת השיתוף. גישת ההפרדה מגדירה את סביבת הבית וסביבת המערכת החינוכית כשתי סביבות אוטונומיות, נפרדות לחלוטין. ההפרדה מתבטאת בחלוקה ברורה של סמכות ואחריות. בבית ההורים הם האחראים ובעלי הסמכות הבלעדית, ובמסגרת החינוכית, האחריות והסמכות הן של המחנכים בלבד (דיין, 2004; New, Mallory & Mantovani, 2000). הבחירה בהפרדה נובעת ממספר גורמים: לעתים הורים אינם מעוניינים בקשר עמוק עם המחנכים, מאחר שהם מפרשים את התעניינות הגננת במתרחש בבית כחדירה לפרטיותם וכמגבירה את האפשרות לקונפליקט (משרד החינוך, 2003). גורם אפשרי נוסף להפרדה בין צוות הגן להורים הוא מדיניות של הרחקת הורים מהמסגרות החינוכיות המוכתבת על ידי הממסד החינוכי (פרידמן, 2010). לבסוף, ייתכנו ציפיות שונות ובלתי מותאמות בין ההורים לבין המחנכים בנוגע לנושאים ותכנים של השיתוף, המונעים יצירה של קשר חיובי (משרד החינוך, 2003; דיין, 2004).

הגישה הדוגלת בשיתוף בין צוות הגן להורים גורסת שיש הכרח לקיים קשר בין המשפחה לבין המחנכים (טל ובר, 2010). על פי גישה זו, ניתוק בין העבודה החינוכית בגן לבין סביבתם הטבעית של ילדים עלול ליצור פער בין שני העולמות. שיתוף ותקשורת בין ההורים לצוות הגן יוצרים המשכיות ומעניקים לילדים תחושה של ביטחון ותמיכה החיוניים ללמידה והתפתחות תקינות. קשר זה מתואר בספרות המקצועית באמצעות מילים רבות: שותפות, מעורבות, התערבות, שיתוף, שילוב, העצמה ועוד. ריבוי מושגים זה מבטא את העושר של קשר זה, אך גם משקף קושי בהבנת המשמעות האמיתית של המושג (Coleman & Churchill, 1997). מאפ (Mapp, 2003) הציגה ארבע תפיסות מרכזיות של מעורבות הורים במסגרת החינוכית: התפיסה הראשונה מדגישה נוכחות הורית בגן, ומבוססת על אסטרטגיות וגישות המסייעות להורים להרגיש רצויים במערכת החינוכית. בתפיסה השנייה – הורים כמשתתפים, מורים והורים ותיקים הופכים למנהיגים ומעודדים משפחות חדשות לקחת חלק בפעולות ספציפיות, שיובילו למעורבות רבה יותר. התפיסה השלישית רואה בהורים שותפים ומעודדת מעורבות ישירה של הורים בהוראה ובלמידה. התפיסה הרביעית שמה במרכז הורים מועצמים היוזמים ומפעילים פרויקטים במסגרת החינוכית.

מימוש הקשר בין הגננת להורים

משרד החינוך בישראל מעודד גננות לקיים תקשורת עם ההורים בשני מישורים מרכזיים-- עם כלל הורי הגן ועם הורי כל ילד באופן פרטני. המפגשים הפרטניים עוסקים על-פי רוב בדיווח של גננות להורים על תפקודם הרגשי-חברתי והקוגניטיבי של ילדיהם, ולעתים קרובות מתמקדים בקשיים תפקודיים של ילדים (פנינה ויעקוב, 2008). התקשורת עם כלל הורי הגן מתקיימת באמצעות פעילויות מגוונות - אסיפות הורים, חגיגות ואירועים ודיווחים שוטפים, ובדרכים שונות, לפי בחירת הגננת ולנוחיות ההורים, כגון: לוח הורים, דפי מידע, דואר אלקטרוני ואתר אינטרנט (משרד החינוך, 2010).

לאחרונה גדלה ההבנה בקרב מומחים בתחום הגיל הרך באשר לחשיבות הדרכת ההורים על ידי הגננת בנושאים הנוגעים להתפתחות של ילדים (Smith, Lapin & Finn-Stevenson, 2008). הורים המקבלים מהגננת מענה אמפאתי ומקצועי להתלבטויות ושאלות המתעוררות אצלם, מקיימים עימה קשר המבוסס על הערכה וכבוד ומיישמים את עצותיה (הרפז, 2009). היבט מרכזי בהדרכת הורים הוא טיפוח יכולתם של הורים לקיים עם ילדיהם אינטראקציה עשירה המבוססת על שיח משותף ותיווך המותאם לתחומי העניין והצרכים הייחודיים של הילד/ה שלהם (טל ובר, 2010). הדרכה זו מעמיקה את מעורבותם של הורים בלמידה של ילדיהם ומחזקת את תפקודם ההורי ואת תחושתם החיובית כהורים (שושני, 2004).

החינוך לגיל הרך ויחסי הורים גננות בחברה הערבית בישראל

החברה הערבית בישראל הינה חברה שמתפתחת ועוברת שינויים בתחומים חברתיים- כלכליים, הבאים לידי ביטוי בחינוך, במבנה המשפחה ובמעמד האישה (חאג יחיא, 2006). שינויים אלה גורמים להחלשה מסוימת של המבנה החמולתי ולתהליך של אינדיבידואציה. בתהליך זה יש לפרט, מצד אחד, יותר אוטונומיה, והוא תלוי פחות במסגרת ובדפוסים המסורתיים המקובלים, ומצד שני רובצת עליו אחריות רבה יותר, כי עליו לדאוג לעצמו ולמשפחתו הגרעינית, ללא עזרת המשפחה המורחבת (כהן, סויה ונאטור, 1997).

השינויים החברתיים-תרבותיים הללו באים לידי ביטוי גם בהתייחסותן של משפחות ערביות לחינוך בגיל הרך. מודעות האוכלוסייה הערבית לחשיבותו של החינוך הפורמאלי בגיל הרך גדלה, וככל שעולה רמת ההשכלה של ההורים ועולה מספר המשתתפים בשוק העבודה (בעיקר של נשים), כך מעמיקה המודעות ועולה הביקוש למסגרות חינוכיות ראויות לילדיהם (הכנסת, 2005).

לפי נתוני השנתון הסטטיסטי לילדים בישראל משנת 2007, בין השנים 1980 ל- 2007 חל גידול של 435.2% במספר הילדים הערבים שלמדו בגני ילדים. כמו כן, הנתונים מצביעים על כך שעם העלייה בגיל הילדים, עולה אחוז ההשתלבות במסגרות חינוכיות. 10.3% מבני השנתיים נמצאים במסגרות חינוכיות לעומת 67.2% מבני שלוש ו-78% מבני ארבע שנים (למ"ס, 2007).

לצד ההכרה הגדלה בחשיבותן של מסגרות חינוכיות פורמאליות ומקצועיות לילדים בגיל הרך, החינוך שמעניקים הורים לילדים בגיל הרך משקף עדיין, במידה רבה, עמדות וערכים מסורתיים, לפיהם תפקיד האם הוא לתמוך, לחנך, לגדל ולהיות מסורה, ותפקיד הילד הוא לציית, להיכנע ולממש ציפיות (עומרי, 2004). גם הורים צעירים, המתרחקים בהדרגה ממבנה המשפחה הפטריארכאלי, עדיין לא נותנים לילד אפשרויות ביטוי ובחירה, כמקובל בחברות מערביות (מנאע, 2001).

במסגרות החינוכיות, גננות ותיקות פועלות גם הן, בדומה להורים, בהתאם לערכים המסורתיים, ולצדן עובדות, גננות צעירות המביאות גישות חינוכיות שונות, אותן למדו במסגרת הכשרתן במכללות להכשרת מורים וגננות. הגישות הללו נגזרות מערכי התרבות המערבית הדוגלת באינדיבידואליזם, עצמאות וביטוי עצמי. כתוצאה מכך, קיים לעתים פער בין הגישה החינוכית של הגננת לבין גישת ההורים (עומרי, 2004). לפיכך, חשוב להתאים את תוכניות הלימודים במכללות להקשר החברתי-תרבותי שבו גננות פועלות, וכן להדריך גננות כיצד להנחות הורים באופן רגיש-תרבות (מנאע, 2001).

הכשרת גננות לבניית שותפות עם הורים

על בסיס ההכרה בחשיבות של קשר חיובי בין הורים לבין מסגרות חינוכיות בגיל הרך, וההכרה במורכבות ובקושי ביצירת קשר כזה, פרסמה לאחרונה האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים דו"ח מקיף בנושא. הדוח ממליץ לשפר ולהעשיר היבט זה בעבודתן של הגננות ולהכשירן ליצירת קשר עם הורים בהשתלמויות המיועדות לכך (גרינבאום ופריד, 2011). אולם מחקרים שעסקו בהשתלמויות מורים, הצביעו על כך שלעתים קרובות מורים אינם רואים קשר בין לימודיהם בהשתלמות לבין שינוי דרכי ההוראה שלהם, ולכן השפעת ההשתלמויות על שינוי בפועל של העשייה החינוכית היא מוגבלת (גלעד, 2001; צבר ודונשיק, 2000; הרטף, גנור ושלטון, 2007). גישה אלטרנטיבית להשתלמויות המקובלות, המתמקדות בהעברה של ידע, היא זו השמה במרכז ההשתלמות חוויה של העצמה אישית ומקצועית למשתתפות ומדגישה את הקשר בין הנלמד לבין היישום במסגרת החינוכית (גרינבאום ופריד, 2011). השתלמויות המשלבות בין למידה של חומר עיוני לבין הדרכה של המשתתפות בעבודתן בכיתות, נתפסות כמשמעותיות ורלוונטיות יותר מההשתלמויות וההדרכה המקובלות במערכת (גלעד, 2001; צבר ודונשיק, 2000; הרטף ועמיתים, 2007). השתלמויות שמטרתן היא העצמה של גננות כתנאי להשפעה על העשייה החינוכית שלהן, מעבירות לגננות מסר של אמון ביכולתן להתמודד באופן מקצועי ויעיל עם האתגרים המורכבים של המקצוע. מסר זה מבוסס על תפיסת העצמה כתהליך המחזק את תחושת היכולת של האדם ואת האופן בו האדם מנהל את חייו (סדן, 1996). על פי תפיסה זו, אנשים זקוקים להתנסויות ולהזדמנויות מלוות בתמיכה, על מנת להביא לידי ביטוי את כישוריהם ולבצע שינויים, בהם הם עצמם מעוניינים (יהב, 2006). תהליך ההעצמה של אנשי חינוך מסייע לשיפור תחושת הביטחון העצמי, תחושת שביעות הרצון והסיפוק מהעבודה, מחזק את הזהות המקצועית, מאפשר התנסות בדרכי פעולה חדשות ומשפר את הדיאלוג בין הדמות החינוכית לבין אנשים אחרים – הורים ואנשי מקצוע (קוזמינסקי, 2008).

מטרות התוכנית הנוכחית

מטרתה המרכזית של התוכנית "טיפוח קשר גננת-הורים" היא להעשיר את יכולתן של גננות ליצור קשר חיובי עם הורים. השתלמות הגננות נמשכה שנתיים ושילבה בין מספר היבטים:

- העצמה אישית ומקצועית של הגננת
- יצירת המשכיות בין העשייה החינוכית בתחומי דעת מרכזיים בגן לבין הדרכת הורים בתחומים אלה.

- הקפדה על קשר בין החומר העיוני שנלמד (בתחומי הדעת בגן ובנושא הקשר גננת-הורים) לבין יישומו בעשייה החינוכית של הגננות.

- מתן אפשרות לגננות להנחות קבוצות של הורים בסדנא של שמונה מפגשים סדנאיים בתחומי דעת הנלמדים בגן הילדים.

השאלות העיקריות שנבחנו באמצעות ההשתלמות הן: האם וכיצד יכולות גננות לשפר את הקשר בינן לבין ההורים של ילדי הגן? האם וכיצד יכולות גננות להיות מנחות של סדנאות להורים העוסקות בקידום ילדיהם בתחומי דעת מרכזיים בגיל הרך, ומהי החוויה של הגננות בהתנסותן בתפקיד החדש כמנחות הורים?

תאור התוכנית

השותפים בהפעלת התוכנית

התוכנית פעלה ביפו במהלך שתי שנות לימודים, בשיתוף פעולה בין המרכז הארצי להורים, משפחה וקהילה בחברה הערבית למרכזי בדאיאת (התחלות) לקידום הגיל הרך בחברה הערבית. תכני התוכנית תואמו עם המפקחת מטעם האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך, האחראית על הגנים ביפו. התכנית התקיימה במרכז הירש לקידום הגיל הרך ביפו, כחלק מהשירותים שהמרכז מעניק לקהילת יפו.

המרכז הארצי להורים ומשפחה בחברה הערבית החל לפעול בסוף שנת 2004 במכללת אלקאסמי ביוזמת משרד החינוך ובתמיכתו, ובשנתיים האחרונות הוא פועל באחריות אגף שפ"י (שרות פסיכולוגי ייעוצי). המרכז הוקם כדי לתת מענה לסוגיות בתחומי הורות ומשפחה המותאם למאפיינים הייחודיים של החברה הערבית בישראל. חזון המרכז הוא להוות כתובת לאנשי מקצוע ולהורים בנושאי הורות, משפחה וקהילתיות; להיות מוקד ללמידה ולעשייה מקצועית בתחומים אלה ולחזק את המודעות הציבורית לחשיבות ולצורך בלימודי הורות. פעילויות המרכז כוללות הכשרת מנחי הורים, השתלמויות למורים בכלל ולגננות בפרט והדרכת קבוצות הורים.

"בדאיאת" הינה רשת של שלושה מרכזים אקדמיים-קהילתיים (בבאקה אלעירביה, יפו ורמלה) לקידום הגיל הרך בחברה הערבית, הפועלים בליווי אקדמי של המכללה האקדמית אלקאסמי להכשרת מורים בבאקה אלעירביה. החזון של מרכזי בדאיאת הוא לתרום לקידום החינוך לגיל הרך בחברה הערבית. מרכזי בדאיאת חותרים לטפח ולהעצים את המבוגרים המשמעותיים בעולמם של ילדים בגילאי לידה עד שמונה, להכשיר אנשי מקצוע מובילים בגיל הרך ולהעמיק את הקשר בין אנשי מקצוע לבין הקהילה. מרכזי בדאיאת מציעים מגוון רחב של פעילויות, כגון: קורסים לאנשי מקצוע, טיולי משפחות, הדרכה להורים בנושאי משחק, קריאת ספרים, מעבר לכיתה א', חשיבה מדעית בגיל הרך ועוד.

את התוכנית הנחו בהנחיה-משותפת שתי מנחות – רע'דה מסאלחה, מומחית בנושא הורות והדרכת הורים בחברה הערבית, וחולוד זבאנה טנאס, מומחית בנושא התפתחות וחינוך בגיל הרך.

המשתתפות

בשנה הראשונה השתתפו בתוכנית 23 גננות ערביות ממסגרות חינוכיות פרטיות ועירוניות ביפו, העובדות בגני טרום-טרום חובה, טרום-חובה וחובה. רוב המשתתפות הן תושבות יפו, שש מתגוררות באזור המשולש. כל הגננות הן בעלות תואר ראשון, גננת אחת היא בעלת תואר שני.

הוותק המקצועי של הגננות נע משנתיים עד 27 שנים (ממוצע 9 שנים) טווח גילאי הגננות נע מ-22 עד 48).

בשנה השנייה השתתפו בתוכנית 12 גננות, מתוכן 11 שהשתתפו בשנה הראשונה, וגננת אחת הצטרפה לקבוצה בשנה השנייה. שלוש מהגננות שהמשיכו החלו ללמוד לתואר שני, ואחת החלה בלימודי דוקטורט. ההורים שהשתתפו בקבוצות ההורים באו מרקע חברתי-כלכלי מגוון.

עקרונות מנחים של ההשתלמות

החידוש המרכזי בתוכנית הוא ההכשרה של גננות להנחות קבוצות הורים, ובמסגרת זו, להדריך ולהקנות להם ידע בתחום התפתחות הילד ובתחומי דעת הנלמדים בגן. כדי ליצור תנאים שיאפשרו לגננות לקחת על עצמן תפקיד זה ולעשותו בהצלחה ובסיפוק, התבססה ההשתלמות על מספר עקרונות:

1. **הגננות המשתתפות צריכות להפגין ידע והבנה מעמיקים בתחומי דעת מרכזיים הכלולים בנושאי הליבה שבתוכנית הלימודים של משרד החינוך.**

זאת, כדי שהגננות יוכלו להביא לידי ביטוי ידע ויכולת מקצועיים גבוהים במפגשים עם ההורים. הגננות השתתפו בהשתלמויות מקיפות מוקדמות, ולמדו נושאים כמו קריאת ספרים שיתופית של הורים עם ילדים, והכנה לקראת המעבר לכיתה א'. במהלך השנה הראשונה של ההשתלמות התקיים תהליך למידה מעמיק של התפתחות סנסו-מוטוריות של ילדים, תוך יישום של הנלמד בגנים.

2. **הדרגתיות בתהליך הרחבת הקשר עם הורים**

במהלך השנה הראשונה התנסו המשתתפות במגוון פעילויות מקובלות בגנים לחיזוק הקשר עם ההורים, כגון: אסיפות הורים, לוח הורים ופגישות פרטניות. רק בשנה השנייה, על בסיס שיפור העשייה בתחום התחזקות הביטחון העצמי והעמקת האמון בינן לבין מנחות, התנסו גננות שבחרו בכך, בתכנון ובהנחיה של סדרת מפגשים עם הורים.

3. **העצמה אישית ומקצועית של הגננות תוך ליווי שוטף של המנחות**

היבט מרכזי בהשתלמות היה מתן הזדמנות למשתתפות לחדד את הזהות המקצועית הייחודית שלהן ולהביא לידי ביטוי את הצדדים החזקים שלהן. זאת, תוך כדי שיתוף בהתלבטויות ובקשיים וקבלת הדרכה, ליווי ותמיכה שוטפים. רוב הזמן במפגשים הוקדש לפעילות סדנאית חווייתית.

תכנים ומהלך העבודה

היבטים תיאורטיים והיבטים יישומיים

שנה א'

התקיימו 20 מפגשים של שלוש שעות אקדמיות כל אחד. נלמדו שני עולמות תוכן: קשר הורים- גננת והתפתחות סנסומוטורית של ילדים, בזיקה לתוכנית הליבה בנושא חינוך גופני (משרד החינוך, 2007). נושאי הלימוד כללו חשיבות הקשר עם ההורים, חשיבות התחום הסנסומוטורי בגן, תפיסת תפקיד הגננת - היבטים ניהוליים והיבטים מנהיגותיים והביטוי שלהם בעבודה עם הילדים ובניהול הקשר עם ההורים, כלים ורעיונות לניהול קשר ותקשורת חיוביים עם הורים. הגננות הונחו לשלב את החומר הנלמד בקורס בעבודתן בגן במהלך סדר היום הרגיל: בעבודה הישירה עם הילדים על טיפוח התחום הסנסו-מוטורי - בקבלת הילדים בבוקר,

- במפגש הבוקר, במעברים, בשעת האוכל ובעבודה בקבוצות קטנות, ובעיקר בטיפוח חצר הגן
- בעבודה עם ההורים - בהכנת כרטיס ביקור מקצועי של הגננת, בעיצוב והשקעה בלוח הורים, בניהול שיחות פרטניות ובאסיפות כלליות.

שנה ב'

בשנה השנייה השתתפו 11 גננות מתוך הקבוצה המקורית (וגננת נוספת שהצטרפה בשנה זו), והן הביעו רצון ומוטיבציה לעשות שינוי משמעותי בעבודתן ולהתנסות בהנחיה ובהדרכה של קבוצות הורים. במהלך שנה זו התקיימו 15 מפגשים של שלוש שעות כל מפגש, ובנוסף - שני ימי לימוד מרוכזים (שמונה שעות לימוד כל אחד). בנוסף לשכלול יכולתן של הגננות לקיים שיחות פרטניות עם הורים ואסיפות כלליות מקצועיות בשיתוף ההורים, הושם בשנה זו דגש על הדרכה בקבוצת הורים, תוך ליווי של המנחות בעבודתן. המפגשים עסקו בהכרת מודלים ואפיונים של קשר חיובי בין גננות להורים וכן במתן כלים להנחיית קבוצות ולהדרכת הורים. כל גננת התבקשה לבחור נושא מתוך שלושת נושאי ההשתלמות, שבו היא מרגישה בטוחה מבחינה מקצועית, ושבו היא מעוניינת להדריך הורים (כזכור, שלושת הנושאים היו התפתחות סנסו-מוטורית, קריאת ספרים שיתופית ומעבר לכיתה א'). בשיתוף פעולה בין מנחות ההשתלמות לגננות, נבנו מערכים לשמונה מפגשים עם הורים בכל אחד מהנושאים הללו.

המפגשים בנושא התפתחות סנסומוטורית כללו העמקת הידע וההבנה של ההורים לחשיבות התחום ודרכים לקדמו בגיל הרך. הושם דגש על מתן רעיונות לפעילויות ומשחקים שההורים יכולים לעשות עם ילדיהם בתחומי המוטוריקה הגסה והעדינה בבית ובמרחבים מחוץ לבית, כמו חוף הים ביפו.

במפגשים בנושא קריאה שיתופית עם ילדים הושם דגש על החשיבות של קריאת ספרים מהנה וחוויתית מגיל צעיר להעשרת השפה של ילדים ולקידום הלמידה ואהבת הספר. הורים הונחו כיצד לבחור ספרים איכותיים, וכיצד לקרוא ולשוחח עם ילדיהם.

במפגשים בנושא המעבר לכיתה א' הושם דגש על החשיבות של בשלות חברתית ורגשית לצד חשיבותן של יכולות קוגניטיביות ועל דרכים שבהן יכולים הורים לעזור לילדיהם במעבר משמעותי זה.

תוצאות

הערכת התוכנית בוצעה במספר אמצעים, כפי שמפורט להלן:

הערכה בשנה ראשונה

1. תצפיות של מדריכה שליוותה את התוכנית בגנים ודו"חות תצפית שמסרה באופן שוטף למנחות התוכנית.
2. שאלוני משוב שהועברו לגננות בסיום השנה. השאלון כלל 10 שאלות פתוחות שהתייחסו להעשרת פעילויות בתחום הסנסו-מוטורי בגן, לעדכון שוטף של ההורים באמצעות לוחות הורים בגן, לשיחות פרטניות של הגננת עם הורים ולתחושת היכולת המקצועית של הגננות.

הערכה בשנה השנייה

1. תצפיות שוטפות של המדריכה, בדומה לשנה הראשונה.

2. שאלון משוב שהועבר לגננות בסיום השנה. בנוסף לנושאים שנכללו בשאלון המשוב של השנה הראשונה, כלל השאלון בשנה השנייה גם שאלות שהתייחסו לתכנים ולחוויה של הדרכת ההורים.
 1. בדיקת האיכות של מערכי המפגשים שהגננות הכינו. המנחות בדקו את המערכים, והעריכו את איכותם, בהתייחס הן לתכנים והן לדרכי ההנחיה וההדרכה.
 2. דיווחים שהגננות כתבו לאחר כל מפגש שקיימו עם ההורים.
 3. שאלון משוב להורים שהשתתפו בקבוצות ההורים. שאלון זה כלל חמש שאלות פתוחות שהתייחסו למה שההורים למדו ויישמו בקשר שלהם עם ילדיהם וכן לחוויה שלהם במהלך המפגשים.
- ממצאי ההערכה קודדו על ידי מנחות התוכנית. הממצאים העיקריים יוצגו בנפרד לכל אחת משנות ההשתלמות.

ממצאים לשנת ההשתלמות הראשונה

1. העשרת פעילויות בתחום הסנסו- מוטורי בגן

חל שינוי משמעותי בתחום הפעילויות לטיפול התחום הסנסומוטורי. מתצפיות של המדריכה בגנים עלה ש- 90% מהגננות העשירו את הפעילויות לפיתוח המוטוריקה הגסה בחצר הגן וכן שילבו התנסויות סנסו-מוטוריות בנושאי לימוד בגן, כמו חשבון ותזונה. בתשובה לשאלון המשוב ציינו גננות פעילויות ספציפיות מגוונות וממוקדות לשיפור התחום וציינו שבמהלך ההשתלמות קיבלו רעיונות והדרכה להעשרת הפעילות עם ילדים בחצר הגן.

2. עבודה עם הורים

לוח הורים - מדווחי המדריכה עלה ש-80% מהגננות שהשתתפו בהשתלמות הציגו בגן לוח הורים, בו עדכנו את ההורים באופן שוטף, במלים ובתמונות, באירועים ופעילויות מרכזיים בגן. הושם דגש מיוחד על פעילויות חדשות בגן בתחום הסנסו-מוטורי. בשאלון המשוב, 53% מהגננות ציינו שהן עשו שינוי משמעותי בלוח ההורים בגן בעקבות ההשתלמות.

אסיפות הורים - כל הגננות קיימו לפחות אסיפת הורים אחת לכלל הורי הגן בנושא של התפתחות סנסו-מוטורית ומשחקים תנועתיים בגיל הרך. אסיפת ההורים כללה סדנא בהשתתפות הורים, בה הם התנסו במשחקים ובפעילויות לקידום היכולת הסנסו-מוטוריות. בנוסף כללה אסיפת ההורים מתן הדרכה ורעיונות להורים על משחקים ופעילויות שהם יכולים לעשות עם ילדיהם, כמו הליכה על חוף הים, פעילויות חצר, משחק בגן שעשועים, משחק בחול ורכיבה על אופניים.

3. חיזוק תחושת היכולת והזהות המקצועית של גננות

במהלך ההשתלמות הכינו הגננות כרטיס ביקור מקצועי אישי, בו בטאו את האני המאמין החינוכי שלהן, מטרות חינוכיות שהן מציבות לעצמן, ודרכי תקשורת שלהן עם הורי הגן. בתשובותיהן לשאלות המשוב בסיום השנה, הן ציינו במיוחד את תחושת הערך והמקצועיות שחשו בהכנת כרטיס הביקור וכן סיפוק בעקבות העשרת הפעילויות הסנסו-מוטוריות בגן.

4. קשיים ביישום הנלמד

שלוש גננות שהגן שלהן ממוקם במתחם של בית ספר, דיווחו על קושי בהארכת זמן הפעילות בחצר כפי שהיו רוצות ועל תסכול מסוים שחשו כתוצאה מכך. גנת אחת אמרה שהתחום הסנסו-

מוטורי מעניין אותה פחות מתחומים אחרים, שהיא איננה אוהבת בעצמה התנסות עם חומרים מסוימים, כגון חול ומים ולכן היא גם מתקשה לעודד התנסויות כאלה אצל ילדים.

ממצאים לשנת ההשתלמות השנייה

1. שיחות פרטניות עם הורים

כ-80% מהגננות דיווחו על כך שקיימו לפחות שתי שיחות פרטניות עם הורים, בהן יישמו את העקרונות והגישה שלמדו. הגננות דיווחו על קושי במפגשים הראשונים, ועל שיפור בתפקוד שלהן ובתחושתן במפגשים עם ההורים במהלך השנה. בהדרגה הן כללו במפגשים אלה יותר הקשבה ושיתוף של הורים וכן הדרכה מקצועית להורים כיצד לסייע לילדיהם להתמודד עם קשיים.

2. גיוס קבוצות הורים

כל הגננות הצליחו לגייס קבוצת הורים. גודל הקבוצות נע בין 6 ל-16 משתתפים. מרבית המשתתפות היו אימהות, אם כי בשתי קבוצות נכחו שני אבות. באחד הגנים השתתפו חמישה הורים יהודים לצד עמיתיהם הערבים.

3. הכנת מערכים

כל הגננות שהשתתפו בתוכנית הכינו מערכים לשמונת מפגשי ההורים בנושא שבחרו מתוך שלושת הנושאים. המערכים שילבו בין העשרת הידע של ההורים בתחום הדעת הנבחר לפעילויות סדנאיות, שמטרתן לרכוש כלים להעשרת הפעילויות המשותפת שלהם עם ילדיהם. המנחות סייעו לגננות לשפר את המערכים בהיבטים שדרשו זאת (דוגמא למערך בנושא טיפוח מוטוריקה גסה במסגרת הסדנא שעסקה בתחום הסנסו-מוטורי מופיעה בנספח 2).

4. דיווחי גננות : הרחבת הזהות המקצועית ותחושת היכולת של גננות

בדיווחים השוטפים וכן בתשובות לשאלון בסוף השנה דיווחו הגננות על חששות משמעותיים בתחילת השנה ועל חוויה של סיפוק ותחושת הצלחה במהלך השנה ובסופה. הגננות ציינו שגילו בעצמן יכולות חדשות, הן בגיוס של קבוצת הורים והן ביכולת להנחות קבוצה ולהדריך הורים. באופן ספציפי יותר, גננות דיווחו על שיפור ביכולתן להקשיב להורים, לשאול אותם שאלות ולקיים איתם דיאלוג, וכן בתפקוד שלהן כדמות סמכותית ומקצועית.

5. חיזוק הקשר בין הגננת להורים

כל הגננות ציינו שיפור משמעותי בקשר שלהן עם הורי הגן. הן דיווחו על שינוי בהתייחסות ההורים אליהן כדמות מקצועית, על התקשורת עם ההורים שהפכה לפתוחה ונינוחה יותר ועל האווירה החיובית באסיפות ההורים הכלליות בגן.

6. משוב של משתתפים בקבוצות ההורים

שביעות רצון - כל ההורים שהשתתפו דיווחו על רמת שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד מהנושאים שהועלו בקבוצות, מרמת הארגון, מההנחיה ומהמפגש עם הורים אחרים.
ידע - כל ההורים דיווחו שהסדנה הוסיפה להם ידע חדש במידה גבוהה עד גבוהה מאוד.
יישום - כל ההורים דיווחו שהם יישמו דברים חדשים שלמדו בסדנה בקשר שלהם עם ילדיהם במידה גבוהה עד גבוהה מאוד. דווח על שינויים משמעותיים באינטראקציה שלהם עם ילדיהם, כמו – משחק משותף במשחקים המתאימים לרמה ההתפתחותית של הילדים, הקניית מיומנויות חשובות לילדים שעולים לכיתה א', קריאת סיפורים.

תפקוד הורי - ההורים הבינו את תפקידם ביצירת הזדמנויות להתנסויות של ילדיהם בתחומי ההתפתחות השונים, והדבר עודד אותם לנצל את הכוחות והכלים שרכשו לפעילות משותפת עם ילדיהם בבית. ההורים דיווחו על שיפור בקשר ובאיכות האינטראקציה עם ילדיהם, על עלייה ברמת ההקשבה, הסובלנות והאמפתיה שלהם כלפי ילדיהם. הם למדו להכיר ולהבין את ילדיהם ולהתנהג איתם ברגישות רבה יותר.

זמן איכות - חלק גדול מההורים ציינו את חשיבות "זמן האיכות" לקשר ביניהם לבין הילדים שלהם, וציינו את חשיבות המשחק ככלי להקניית ידע, לפיתוח כישורים שונים, וככלי מהנה לשיפור הקשר שלהם לילדים.

פנייה של הורים לגננת - מספר גדול יותר של הורים פנה במהלך השנה לגננות לצורך ייעוץ והדרכה בנושאים הקשורים לחינוך ילדיהם מאשר בשנים קודמות.

דיון

התוכנית עסקה ביחסי גננות והורים, ומטרתה המרכזית הייתה להעשיר את יכולתן של הגננות לטפח קשר חיובי עם ההורים. הממצאים העיקריים מצביעים על כך שבמהלך השנתיים של התוכנית, הגננות חיזקו את תחושת המקצועיות שלהן, שיכללו בהדרגה את יכולתן לטפח קשר חיובי עם הורי הגן, ובמקביל העשירו את העשייה החינוכית בגן. הדיון יעסוק תחילה בשינוי שחל בעבודת הגננות במהלך השנה הראשונה, ולאחר מכן ידון בהתמודדות של הגננות עם התכנון וההנחיה של מפגשים סדנאיים לקבוצות של הורים במהלך השנה השנייה של התוכנית, ולבסוף יידונו התנאים שאפשרו את הצלחת התוכנית, מגבלות התוכנית והמלצות הנוגעות להשתלמויות גננות.

בשנה הראשונה כללה התוכנית למידה בתחום הסנסו-מוטורי והקניית דרכים ליישום הידע בעבודת הגננות, בהתאם לתוכנית הליבה בתחום של תנועה וחינוך גופני. תחום זה נבחר מאחר והוא מרכזי בהתפתחותם של ילדים בגיל הרך ובעל השפעה על התפתחות ולמידה של נושאים קוגניטיביים (גינסי, 2003; הנפורד, 2000). חוקרים מדגישים את החשיבות של שילוב תחום התנועה בתוכניות חינוכיות ובתוכניות התערבות בגיל הרך (רביב, 2004). למרות חשיבות הנושא, לגננות לא היה ידע קודם מעמיק עליו. בעקבות השתתפותן בהשתלמות, גננות העשירו את הפעילויות בגן בתחום זה, ואף שילבו דיווחים על הפעילויות החדשות בלוח ההורים ובאסיפות הורים. בנוסף, באסיפות ההורים הגננות הדריכו את ההורים כיצד להעשיר את שעות הביילוי המשותף שלהם עם ילדיהם בפעילויות תנועה, משחק וספורט.

עיקרון חשוב בתוכנית היה שילוב בין הידע והעשייה החינוכית של גננות בתחומי הליבה לבין העשרת עבודתן עם הורים. הידע החדש שהן רכשו היווה בסיס ליכולתן לשלב הדרכה בתחומים אלה באסיפות ההורים וחיזק את ההמשכיות בין העשייה החינוכית בגן לפעילויות של ההורים בבית. המשכיות כזו מקדמת את התפתחותם ורווחתם של ילדים ומסייעת לילדים להתמודד בהצלחה עם דרישות המסגרת החינוכית והביתית (Reynolds & Shlafer, 2010).

חיזוק תחושת המקצועיות של גננות בא לידי ביטוי גם בכרטיס הביקור המקצועי שהכינו. גננות מתבקשות על ידי משרד החינוך לשתף את ההורים בתפיסות חינוכיות ודרכי הוראה המקובלים בגן, ודרך זה לאפשר להורים להכיר את תהליכי הלמידה של ילדיהם וללוות את המשך רכישת המיומנויות גם במרחב הבית והמשפחה (משרד החינוך, 2010). הכנת כרטיסי

הביקור אפשרה לגננות להעמיק בחשיבה על האני מאמין החינוכי שלהן ועל המטרות החינוכיות שהן שואפות לקדם בגן, כמו גם על אופן התקשרותן עם ההורים. עבור חלק גדול מהגננות, גם הוותיקות ביניהן, הייתה הכנת הכרטיס חוויה ראשונה מסוגה בכל שנות עבודתן כגננות. ניתנה להן הזדמנות ייחודית להביא לידי ביטוי את יכולתן המקצועית ואת אישיותן. להלן שתי דוגמאות לדברים שגננות כתבו בכרטיס הביקור: "אני מאמינה כי ילד מאושר גדל להיות אדם טוב מועיל וחיובי לעצמו ולחברה ולכן אנו, צוות הגן, עושים כל מה שאנו יכולות כדי לגרום להם אושר ושמחה. אני מאמינה כי הכלים שניתן לילד היום ישמשו אותו כל חייו. נתייחס לילד כאל אדם שווה זכויות, חושב, בעל רצונות משלו; נאהב ונכבד אותו". גננת נוספת מתארת כך את דרכי הפעולה שלה "אנו משלבים בין הדרכה, לימוד והתנסות חווייתית בתחומים ונושאים שונים המאפשרים לילדים להעשיר את עולמם, לקנות ידע, ולהגיע לביטחון עצמי ועצמאות כאדם חושב".

המטרה המרכזית של התוכנית בשנתה השנייה הייתה חיזוק הקשר השוטף של הגננת עם הורים והעמקתו. זאת, על בסיס גישה חינוכית המדגישה את חשיבות הקשר ההדדי בין הגננת להורים (Sphancer, 2002), ובהתאם לקווים המנחים של משרד החינוך. לפי הנחיות המשרד, על הגננת לקיים תקשורת עם הורים בשני מישורים מקבילים-- עם קבוצת כלל הורי הגן ועם הורי כל ילד באופן פרטני (משרד החינוך, 2010). בחרנו להתחיל בנושא של שיחות פרטניות, מפני שזיהינו פער בין מה שהגננות מתבקשות ואמורות לעשות לבין היישום בשטח. בשיחות של המנחות עם הגננות התברר שהן מתקשות לנהל שיחות פרטניות עם הורי הילדים בגן, למרות שהן מודעות לדרישת משרד החינוך לקיים שלוש שיחות עם כל זוג הורים במהלך שנת הלימודים. בעקבות השתתפותן של הגננות בתוכנית נצפו שינויים בכמות ובאיכות השיחות הפרטניות שהן קיימו עם הורים. מרבית הגננות (80%) קיימו במהלך השנה לפחות שתי שיחות פרטניות בהתאם לעקרונות שנלמדו במהלך ההשתלמות, תוך שימוש במיומנויות תקשורת שרכשו. מיומנויות אלה כללו הקשבה ושיתוף ההורים בתפקוד ילדיהם בגן, וכן הדרכה להורים של ילדים מתקשים. ממצאי מחקרים שבוצעו בארה"ב מראים שמורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מוכנים יותר לאמץ שינויים וחדושים (Ergur, 2009; Godderd, goy & Woolfolk, 2004), ואכן, השינוי בכמות ובאיכות של השיחות של הגננות עם ההורים משקף חיזוק של תחושת היכולת המקצועית של הגננת, שעודדה אותן להתמודד גם עם האתגר של הדרכת קבוצות הורים בסדרה של מפגשים סדנאיים.

במהלך מפגשי ההשתלמות רכשו המשתתפות ידע והבנה לגבי עקרונות ודרכים להדרכה קבוצתית. כל גננת בחרה תחום דעת שבו היא מרגישה חזקה, וכולן קיבלו לזוי והדרכה שוטפים מהמנחות בתכנון מפגשי ההדרכה ובהפקת לקחים מכל מפגש לקראת המפגש הבא. למרות החששות והספיקות הרבים של הגננות לגבי יכולתן לגייס הורים ולתת הדרכה קבוצתית להורים, כל הגננות הצליחו בשתי המשימות. המפגשים שילבו הרצאות קצרות להורים, פעילות סדנאית, שיחות וייעוץ להורים. הגננות, בתפקידן כמנחות, יישמו בקבוצות את שלמדו בנושאי הקשבה פעילה, הידברות וניהול דיאלוג, ניסוח ושאלת שאלות, ניהול ומיקוד של דיון שליטה ברגשות ובמחשבות ושימוש מושכל בסמכות.

במהלך ההתנסות החדשה בהדרכת קבוצות הורים העמיקה תחושת הביטחון של הגננות ביכולתן להתמודד עם המשימה המורכבת. הן הגיעו למפגשים לאחר עבודת הכנה מאומצת, מוכנות

ומצוידות בכל שנדרש למפגש מוצלח (חומרי הפעלה, דפי הדרכה להורים ועוד), ודיווחו בסיפוק על שיתוף הפעולה ושביעות הרצון של ההורים. יתרה מזאת, הקשר עם ההורים התרחב מעבר לשעות הסדנא ובא לידי ביטוי בקשר היומיומי איתם וכן בהתעניינות רבה יותר ובמעורבות של ההורים בנעשה בגן. הגננות העידו שיכולתן המקצועית התרחבה, והיא כוללת עתה לא רק יכולת לעבוד עם הילדים בגן אלא גם יכולת לעבוד במקצועיות עם ההורים. מחקרים מראים שזהות מקצועית חיובית משקפת תחושה של מסוגלות עצמית ומשפרת את התפקוד המקצועי בכללותו (Beijaard, Vermunt & Vermunt, 2000). נראה שהזהות המקצועית החדשה של הגננות אכן באה לידי ביטוי בשיפור העשייה החינוכית בגן בכללותה, והשתקפה בהעשרת הפעילויות בגן, בעיקר בתחומי הדעת שנכללו בתוכנית ההורים, וכן בערוצים הרבים של קשר עם הורים.

חיזוק היכולת של הגננות לעבוד עם ההורים הן באופן פרטני הן במפגשים היומיומיים בגן והן בקבוצות ההדרכה, אפשר להן להיענות לצרכים מגוונים של הורים ולהתאים את אופי התקשורת לכל הורה והורה. מחקרים מציינים שיש הורים הזקוקים למידע שוטף על תפקוד ילדם בגן, אחרים מחפשים עצות לשיפור האינטראקציה עם ילדיהם ויש כאלה המעדיפים סדנאות מתמשכות (Smith, Lapin & Finn-Stevenson, 2008). במהלך השנתיים של ההשתלמות, הגננות רכשו יכולת וכלים להשתמש באופני תקשורת שונים ושילבו בעבודתן דרכים שהתאימו לצרכיהם השונים של הורי הגן.

המשוב החיובי שהתקבל מההורים שהשתתפו בתוכנית תמך בדיווחי הגננות באשר לאיכותם והצלחתם של המפגשים ושיפור הקשר בין הגננת להורים. המפגשים העניקו להורים חוויה שלא הייתה מוכרת להם וכללה למידה, שיח וקבלת רעיונות ליישום בבית. הם דיווחו על שיפור באינטראקציה עם ילדיהם ועל כך שהם רואים בגננת דמות מקצועית שהם יכולים לפנות אליה לקבלת ייעוץ והדרכה. ראייה זו מבוססת על החוויה שהורים חוו כשפנו לגננת וקיבלו מענה אמפאתי ומקצועי (הרפז, 2009). התחזקות תחושת המסוגלות המקצועית של הגננות אפשרה להן לקחת על עצמן את התפקיד של הדרכת הורים ולהעניק גם להורים חוויה של מסוגלות לגבי תחושת ההורות שלהם (Epstein & Salinas, 2004).

את הצלחת התוכנית ניתן לייחס לעקרונות המנחים שעמדו בבסיסה. ראשית, ההתבססות על תחומי דעת הנכללים בתחומי הליבה של משרד החינוך ושגננות מכירות (או למדו במהלך שנת ההשתלמות הראשונה), נתנה להן עוגן להתנסויות החדשות והמאתגרות. מתן הבחירה לגננת לבחור את התחום המועדף עליה העביר להן כבר בשלב מוקדם מסר של אמון ביכולתן לקבל החלטה נכונה ומתאימה להן. בנוסף, המעבר ההדרגתי מהתנסויות קלות יותר למשימות מאתגרות ומורכבות אפשר לגננות לבנות בהדרגה הן את האמון במנחות והן את ביטחונן העצמי. הסיפוק שהן שאבו מההתמודדות המוצלחת עם ניהול של אסיפות הורים ושיחות פרטניות עודד אותן להתנסות גם בהדרכה של קבוצות הורים. לבסוף, גישת העצמה והלווי השוטף של הגננות על ידי המנחות היו היבט מרכזי בתוכנית ותרמו באופן ניכר להצלחתה. נראה שהתיאור של יחב (2006) לתהליך של העצמה תואם את התהליך שמנחות התוכנית הובילו ושהמשתתפות חוו. על פי יחב, העצמה היא תהליך של זיהוי משאבים אישיים ומקצועיים, ופיתוח היכולת להשתמש בהם כדי להתפתח ולצמוח באופן אישי וכן כדי לגרום לשינויים מכוונים בסביבה הקרובה. הגננות שהשתתפו בתוכנית השתנו בעצמן וגרמו לשינויים בגן שלהן, בקשר שלהן עם ההורים ובתפקודם של הורים עם ילדיהם.

גורמים נוספים שתורמו להצלחת ההשתלמות, בנוסף לעקרונות שעמדו בבסיסה, היו הרמה המקצועית הגבוהה של הגופים שהיו אחראים לתוכנית המרכז הארצי להורות ומשפחה בחברה הערבית, ומרכז בידאית לקידום הגיל הרך הפועל במרכז הירש ביפו, וכן שיתוף הפעולה בין גופים אלה. שיתוף פעולה זה אפשר לכל אחד מהשותפים לתרום תרומה ייחודית בתחום המומחיות שלו. בנוסף, המפקחת המחוזית של האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך הייתה שותפה פעילה בתכנון ההשתלמות. השותפות עם משרד החינוך היא חשובה, מאחר והיא מבטיחה שהתוכנית פועלת בהתאם לקווים המנחים לעשייה חינוכית מיטבית של משרד החינוך וזוכה בהכרת המשרד. חשוב לציין, שההשתלמות התקיימה בשפה הערבית, תוך התאמה להקשר החברתי-תרבותי של הגננות והמשפחות. השילוב בין גופים מקצועיים המשתייכים לחברה הערבית והתאמת השפה והתכנים להקשר החברתי-תרבותי בו פעלה התוכנית הבטיחו שהיה תהיה רלוונטית ומשמעותית לגננות ולמשפחות.

לצד הצלחת התוכנית, יש לתת את הדעת גם למגבלותיה. התוכנית דורשת משאבים רבים יותר מהשתלמויות רגילות, הן בשל השילוב בין שתי מנחות – אחת מומחית לגיל הרך והשנייה מומחית להנחיה ולהורות, והן בשל הלווי האינטנסיבי שמוענק לגננות. בנוסף, רובם המכריע של המשתתפים בקבוצות ההורים היו אימהות. בתוכניות המשך מומלץ לחשוב על דרכים לשלב יותר אבות על מנת שהשינוי בתפקוד ההורי יהיה מעמיק ורחב יותר. כמו כן, חשוב לבדוק את מידת ההטמעה והיישום של הדרכים החדשות לקשר גננת-הורים לאחר סיום ההשתלמות והליווי. לבסוף, בעתיד, חשוב לשלב בהערכת התוכנית כלי מחקר שנעשה בהם שימוש במחקרים קודמים בתחום, בנוסף לכלים הייחודיים שפותחו עבור התוכנית הנוכחית.

לסיכום, לאור הצלחת התוכנית ובשל התאמתה לקווים המנחים לעשייה חינוכית מיטבית של האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך, מומלץ להציג את עקרונות התכנית בפני אנשי מקצוע ומקבלי ההחלטות במשרד החינוך כדי שאלה יבדקו אפשרות לשלבם בהשתלמויות אחרות. תוכנית "אופק חדש" מהווה הזדמנות חשובה להכנסת חידושים ברוח זו, כך שההשתלמויות לגננות ישפרו את תחושתן וזהותן המקצועית של הגננות ואת תפקודן המקצועי, ובמקביל יסייעו בשיפור התפתחותם ורווחתם של הילדים. התוכנית הנוכחית יכולה לסייע במימוש מטרות חשובות אלה.

מקורות

אשרת, צ. (2001). "לחץ ושחיקה אצל גננות". בתוך: פותחים שערים בהכשרת מורים, מכון מופת, 2001.

גבריאלי, י. (1997). ההורה כשותף וכלקוח. הד הגן, ד, עמ' 382-387.

גור, ח., זלמנסון-לו (2005). "ייחסי הורים בית ספר - נקודת מבט ביקורתית". החינוך

וסביבתו.

גלעד, א. (2001). "התפתחות מקצועית מתמשכת של מורים במרכזי מורים אזוריים: השתלמות ותדרכת כמכלול". מתוך: מעוף ומעשה מס' 7, כתבת לעיון ולמחקר, מכללת אחווה גינסון, א. (2003). חנוך לנער על פי מוחו, ההשלכות של חקר המוח על הוראת והלמידה, ירושלים: מכון ברנקו רייס.

גריןבאום, ז., ופריד, ד. (2011). "קשרי משפחה מסגרת חינוך בגיל הרך (גן – ג') – תמונת מצב והמלצות", *היזמה למחקר יישומי, האקדמיה הלאומית למדעים*.

דיין, י. (2004). "שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים". *הד הגן*, ד, עמ' 4-24.

הנפורד, ק. (2000). חכמה בתנועה, טבעון וקריית ביאליק: נורד ואח.

הרפז, מ. (2009). "מנהלת גן כמובילת דרך מקצועית בגן הילדים". בתוך: *אתר מרכז הרפז*.

הרטף, גנור, מ. רום, א' ושלטון, ח. (2007). *מדריך לתכנון השתלמויות במדידה והערכה בחינוך לשם פיתוח מקצועי של עובדי הוראה*. הראשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה), משרד החינוך והתרבות.

הכנסת- מרכז המחקר והמידע, (2005). *מצב הילדים הערבים בישראל - חינוך, רווחה ובריאות*

חג' יחיא-אבו אחמד, נ. (2006). "זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: תהליכי שינוי ושימור בשלושת דורות". *חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה*.

חדד, ס. (2010). *עשייה חינוכית בגן הילדים קווים מנחים לצוות החינוכי, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי, משרד החינוך*.

יהב, ש. (2006). *העצמה המשאב הנוסף של הארגון*. מכללת אלקאסמי, גאמעה 10, עמ' 291 – 312.

יאלום, ארווין. (2006) *טיפול קבוצתי- תיאוריה ומעשה*. הוצאת מאגנס. האוניברסיטה העברית.

כהן, א., סויה, ר. ונאטור, א. (1997). "סיבות, דרכי התמודדות והסתגלות לגירושי של נשים מוסלמיות בעיר מעורבת בישראל". *חברה ורווחה*, י"ז 4, 395-415.

למ"ס (2007), *שנתון סטטיסטי לישראל*.

מנאע 'ע. (2001) "התאמת תוכניות האתגר והטף למגזר הערבי". בתוך: דיין, י (עורכת): *חינוך - טיפול בגיל הרך בראייה התפתחותית- אקולוגית*.

משרד החינוך (2003). *שיתוף הורים בגן הילדים: ניתוח שאלוני סקר ציפיות וצרכים*. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (2007). *תוכנית לימודים בחינוך גופני לגיל הרך*. אתר האגף לתכנון תוכניות לימודים.

משרד החינוך (2010). *עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי*. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי.

סדן, א. (1997). *העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנשיים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

עומרי, ס. (2004). *תפיסת גן הילדים בעיני הורים בחברה הערבית בישראל*. האוניברסיטה העברית, ירושלים.

פנינה, ש., יעקוב ב. (2008). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך, היזמה למחקר יישומי, האקדמיה הלאומית למדעים*.

פרידמן, י. (2010). "יחסי בית ספר, הורים וקהילה בישראל". *אתר היזמה למחקר יישומי בחינוך – חומר רקע*.

צבר, נ., דושניק, ל. (2000). "קווים עיקריים לשרטוט דיוקנה של תכנית הלימודים לשנת 2020". בתוך: *תכנית אב לישראל בשנת 2000*. משרד החינוך והספורט, ירושלים.

טל, ק., בר, ת. (2010). "יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך מנקודת מבט היסטורית", אתר היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
קוזמנסקי, ל. (2008). "זהות מקצועית בהוראה". שבילי מחקר 15, מכון מופת.
רביב, ש. (2004). "נפש בריאה בגוף בריא: עובדה או בדיה?". בתוך: ר. לינדור (עורך), התנהגות מוטורית (215 – 254). ירושלים: מאגנס.
שושני, ש'. (2004). מדריך לניהול עבודת בית הספר וההורים, משרד החינוך.

Bates, S.L.(2005) Evidence-based family school interventions with preschool children. *School Psychology Quarterly*, 20, 352-370.

Coleman, M., & Churchill, S., (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-149.

Cox, D.(2005) Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20, 473-497.

Cryer, D., Hurwitz, S., & Woolery, M.(2000) Continuity of caregiver for infants and toddlers in center-based child care: Report on a survey of center practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 497-514.

Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia _ Social and Behavioral Sciences*, 1, 1023-1028.

Ginsburg-Block, M., Manz, H., & Mcwane, C. (2010) Partnering to foster achievement in reading and mathematics. In S.L. Christenson & A.L. Reseachly (Eds.). *Handbook of school-family partnership*. New Yourk Routledge. 175 – 203.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.

Holloway, S.D.(2000) Preface to special issue: Families and early childhood education. *Early Education & Development*. 11(5) 543 – 546.

Magnuson, K.A., & Waldfogal, J.(2005) Early childcare and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 15-34.

Mapp, K.L.,(2003) Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13, 35-64.

New, R. S., Mallory, B. L., & Mantovani, S. (2000) Cultural Images of Children,Parents and Professionals: Italian Interpretations of Home-School Relationships.*Early Education and Development*, 11(5), 597-616.

Nye, C., Turner, H., & Schwartz, J. (2007) Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children. Retrieved July 1, 2010 from <http://www.sfi.dk/sw43574.asp>

Powell, D.R. (1996). Do partnerships really matter and are they achievable? Presented at workshop on "Partnerships between parents, schools & Early childhood centers" Dunedin, NZ

Reynolds, A. J., & Shlafer, R. J. (2010). Parent involvement in early education. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.). Handbook of school-family partnerships (pp. 158-174). New York: Routledge..

Sanders, M.G. (2009). Teachers and Parents. In L. Saha, & A.G. Dworkin (Eds.), International handbook of research on teacher and teaching (pp. 331 -343). New York: Springer.

Shimoni, R & .Baxter, J. (1996) .Working with families. Perspectives for early childhood professionals .Don Mills: Addison-Wesley Publishers Limited.

Shpancer ,N. (2002). The home-daycare link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly*, 17. 374-392.

Smith, A. J., Lapin, B., & Finn-Stevenson, A. (2008). Connecting school and family: Research and practice. The School of the 21st century, Yale University. Retrieved March 27 2010, from http://www.yale.edu/21c/documents/2008_full_issue_Brief_FCC.pdf.

נספחים

נספח 1 – מערך למפגש הורים

פעילויות ורעיונות לשיפור המוטוריקה הגסה בבית

פעילות ראשונה: שבירת הקרח – 40 דק'

- המנחה מחלקת לכל משתתף בלון וכרטיסיה קטנה עם הוראות לפעילות תנועתית.
- המנחה מבקשת מכל משתתף לקרוא את ההוראה הכתובה בכרטיסיה בשקט מבלי ליידע את השאר בתוכן הכרטיסיה, לקפל את הכרטיסיה ולהכניסה לבלון ולאחר מכן לנפח את הבלון ולקשור אותו.

- המנחה מבקשת מהמשתתפים לעמוד במעגל ולפעול לפי ההוראות הבאות: להעיף את הבלון לתוך המעגל ולהקפיד שכל הבלונים יהיו באוויר ולא יפלו ויגעו ברצפה.
- אם נפל אחד הבלונים ונגע ברצפה, נבקש מהמשתתף שהפיל אותו לפוצצו, לקרוא את ההוראות שבו ולפעול על פיהן. לאחר מכן עליו לצאת מהמעגל.
- שאר המשתתפים חוזרים למעגל וממשיכים להעיף את הבלונים עד שאחד מהם נופל.

שיחה במליאה

- איך הייתה חווית המשחק?
- אילו מיומנויות דרשה פעילות זו? (ריכוז, יכולות תנועתיות שימוש בידיים, קשר עין יד, מהירות תנועה....)
- איך הרגשתם כשנתבקשתם למלא אחר ההוראות השונות? מה אהבתם? מה פחות?
- איזה רעיונות נוספים למשחקי תנועה יש לכם? > הצעה: ניתן לתרגל הליכות שונות שנמצאות בכרטיסיות דרך תמונות של חיות.

דוגמאות להוראות בכרטיסיות

- לקפוץ על רגל אחת
- לקפוץ על שתי הרגליים בתוך המשבצת
- לעמוד על רגל אחת בעיניים עצומות
- הליכת עקב אגודל
- ללכת לאחור
- ללכת עם שקית על הראש
- לקפוץ 5 קפיצות אחת אחר השנייה לגובה
- ללכת על הקו המפריד של המרצפות עם הידיים מורמות לצדדים
- לרוץ באיטיות בתוך החדר
- לרוץ במהירות בתוך החדר

פעילות שנייה: מצבים – 40 דק'

- מטרת הפעילות היא להעמיק את מודעותם של ההורים לחשיבותן של יציבה נכונה ושל פעילות מוטורית בשגרת היום-יום של ילדים, וכן להעמיק את הבנתם באשר לנזק שעלול להיגרם משעות ארוכות ללא פעילות מוטורית.
- המנחה תכתוב אמירות שונות (דוגמאות-בהמשך) על גבי כרטיסיות ותפזר את הכרטיסיות על השולחן/על הרצפה/ בחדר. חלק מהכרטיסיות מתארות מצב רצוי וחלקן מצב לא רצוי.
 - הקבוצה תתחלק לחמש קבוצות קטנות

- כל קבוצה תבחר כרטיסיה ותדון בשאלות: האם הרעיון שכתוב על הכרטיסייה הוא נכון? מדוע?, מה דעתם על האמירה הרעיון או האמירה?
- חזרה למליאה, נציג של כל קבוצה יקרא את המשפט שדנו בו והקבוצה תשתף את שאר המשתתפים במסקנותיה.
- דיון על כל משפט: מהן ההשלכות של המצבים המתוארים בכרטיסיות על התפתחות המוטוריקה הגסה ותפקיד ההורים.

דוגמאות למשפטים

- הילד שלי יושב הרבה מול הטלוויזיה והמחשב, לכן הוא לומד הרבה דברים.
- הישיבה מול המחשב והטלוויזיה מחזקת את היציבה של הילדים.
- מומלץ לעודד משחק מוטורי של הילדים בחוץ.
- משחק מוטורי או השתתפות בחוג התעמלות משפרת את היציבה של הילדים.
- חשוב להקפיד על שעות צפייה מוגבלות מול הטלוויזיה והמחשב.
- הילדה שלי אוהבת לשחק כדורגל. המשחק לא מתאים לבנות.
- לילדים היום יש קשיי יציבה בשל מיעוט הזדמנויות למשחק ולהתנסויות מוטוריות.
- ישיבה נכונה קשורה בשרירים חזקים.

סיכום המנחה: היום אנו חיים בעולם של טכנולוגיה שבו לטלוויזיה ולמחשב יש מקום מרכזי בחיי המבוגרים והילדים. ילדים מבליים שעות ארוכות מול המחשב והטלוויזיה ומשחקים בחוץ הרבה פחות מאשר בעבר. כתוצאה מכך יותר ילדים מראים קשיים ביציבה ובתחומי המוטוריקה העדינה והגסה. להורים יש תפקיד חשוב בפיתוח ושכלול המוטוריקה הגסה של ילדיהם. עליהם להיות מודעים לצורך להגביל את זמן הצפייה בטלוויזיה וזמן הישיבה מול המחשב, וכן, לחשיבות הרבה של פעילות גופנית של ילדיהם. עליהם לעודד משחק מוטורי בחוץ והצטרפות לחוגי ספורט והתעמלות וליזום בילוי בגני שעשועים ומשחק עם הילדים בכדור ותנועה. בבית יש להקפיד על ישיבה נכונה שתתרום לפיתוח היציבה בעתיד.

פעילות שלישית: נשחק ונבלה בבית – 30 דק'

הקבוצה תתחלק ל- 3 קב' קטנות. כל קבוצה תציע משחקים שילדים נהנים מהם, ומשחקים שהורים וילדים יכולים לשחק יחד.

- קבוצה מספר 1 תציע פעילויות ומשחקים בכדור.
- קבוצה מספר 2 תציע פעילויות ומשחקים בחבל.
- קבוצה מספר 3 תציע פעילויות מגוונות אחרות.

המנחה מסכמת - רעיונות למשחקים מוטוריים

משחק חופשי: תופסת, מחבואים, דג מלוח.

משחקי כדור

כדורגל - מסמנים שערים שעומדים אחד מול השני באמצעות חפצים (כגון: דליים, בקבוקים) ועל

כל ילד בתורו להגן על השער שלו כשחברו/הורה בועט בכדור לעברו.

כדור סל - לקלוע לסל, לדלי, לחישוק או לקופסה שנמצאת בגובה.

משחקי כדור בגדלים ובמרקמים שונים: ספוג, גומי, קוצים.

תפיסה ומסירה של כדור: מסירות בידיים, ברגליים, הקפצה, זריקה באוויר ותפיסה.

משחק בחבל - משיכות בחבל, קפיצות.

משחקי מסלול פשוטים – לבנות מאמצעים הקיימים בבית – כריות, כסאות, ללכת על הקווים

של המרצפות, על מנת לעודד שווי משקל.

הליכות - ליכה צידית, הליכה לאחור, הליכה עקב בצד אגודל, הליכה עם שקית על הראש, הליכה

לפנים ומעבר מעל שקיות הפזורות לאורך הקורה.

קפיצות - על שתי רגליים ועל רגל אחת ברצף, קפיצות ממדרגה נמוכה או כיסא קטן.

משחק באולינג - אפשר להכין ע"י מילוי בקבוקי שתייה בנוזלים או בחול

משחק בגומי – קפיצות מעל במגוון דרכים.

פעילות סיכום וסיום – 10 דק'

מה הוסיף לי מפגש זה?