

אמונות של גננות לגבי דרכי הוראה ראויות בגן בכלל ודרכי הוראה לקידום

ניצני האוריינות בפרט

אביבה סברדלוב¹, דורית ארם ואיריס לוין (ז"ל)

אוניברסיטת תל-אביב

במחקר הוערכו בעזרת שאלון האמונות של גננות לגבי דרכי ההוראה הראויות לקידום ילדי גן בכלל וניצני אוריינות בפרט. במחקר השתתפו 120 גננות מגנים ממלכתיים וממלכתיים-דתיים, העובדות עם ילדים ממיצב נמוך או בינוני-גבוה. באמצעות שאלון נבדקה נטייתן של הגננות לעבר אחת משתי גישות חינוכיות קוטביות: הגישה הפרוגרסיבית, הדוגלת בהבניית ידע באמצעות התנסות וחקר של הילד, והגישה הקונסרבטיבית הדוגלת בהקניית ידע באמצעות הוראה. בשלב ראשון הגננות התבקשו להתייחס לדרכי ההוראה המתאימות ביותר לקידום ילדי גן באופן כללי, ובשלב שני - לדרכי הוראה המתאימות ביותר לקידום אוריינות, וזאת, בהתאם לתכנית הלימודים לגן. תוצאות המחקר מראות כי גישתן של הגננות פרגמטית ומאוזנת. הן תומכות במגוון דרכי הוראה ומאמינות שקידום מטרות שונות מחייב דרכי הוראה אחרות. מצאנו הבדלים בין גננות העובדות עם ילדים במיציבים שונים: גננות שעובדות עם ילדים ממיצב נמוך נוטות לגישה קונסרבטיבית יותר, בעוד שגננות שעובדות עם ילדים ממיצב בינוני-גבוה, נוטות להיות פרוגרסיביות. מעבר לכך, נמצא כי גננות עקביות בגישתן החינוכית. גננות הנוטות להיות פרוגרסיביות או קונסרבטיביות מאמינות שדרך זו מתאימה להתמודדות עם סוגיות שונות ועם מטרות מתחומי לימוד שונים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שגננות בישראל הן קבוצה מקצועית בעלת נטיות אידיאולוגיות מגוונות, אך מתונות. הכרת תפיסותיהן המקצועיות של הגננות עשויה לסייע לדיאלוג בין לבין נציגי מערכת החינוך.

מילות מפתח: עמדות של גננות, גישות חינוכיות, גישה קונסרבטיבית, גישה פרוגרסיבית, דרכי הוראה, קידום אוריינות, גן ילדים.

מבוא

גישות חינוכיות ודרכי הוראה

הדיון על תפיסות חינוכיות מציג שתי גישות קצה. בקצה האחד ניצבת הגישה הקונסרבטיבית המסורתית, המתמקדת במחנך, מגדירה את הלמידה כהקניית ידע, ומצדדת בדרכי הוראה בהן עיקר היוזמה היא בידי המבוגר אשר הוראתו מתוכננת ופונה באופן אחיד לכלל הילדים. בקצה השני ניצבת הגישה הפרוגרסיבית, המציבה את הילד וצרכיו במרכז, מגדירה את הלמידה כהבניית ידע באמצעות התנסות, חקר וגילוי, ודוגלת בדרכי הוראה המשאירות מקום מרכזי ליוזמת הילד (Kohn, 2008; Nehring, 2006). מחקרים שבחנו עשייה של מחנכים מצביעים על כך שמחנכים אינם מייצגים אידיאולוגיה קיצונית, אלא יוצרים שילובים המציבים אותם על הרצף בין שתי אידיאולוגיות קצה אלה, בהתאם לאמונותיהם ולתנאים החברתיים-תרבותיים בהם הם פועלים (Einarsdottir, 2003; Mascolo, 2009).

התפיסות החינוכיות של האבות המייסדים של גני ילדים שואבות את השראתן מהתיאוריות החינוכיות הפרוגרסיביות, שמקורן בתרבות שהתפתחה באירופה על רקע של מהפיכות חברתיות.

¹ avivasverdlov@gmail.com

פאסטלוצי (1746 - 1827), פרבל (1782 - 1852), מונטסורי (1870 - 1952) - כל אחד בדרכו, הביאו לידי ביטוי את התפיסה שאם ניתן לילד בגיל הרך להתפתח על פי הקצב שלו ונדאג ליצור עבורו סביבה שבה הוא יוכל לקדם את יכולותיו, נבטיח שהוא יגשים את עצמו וילמד את כל הדרוש לו כדי לתרום לחברה. לפיכך, הלמידה אינה צריכה להיעשות מתוך ספרים ובהוראה פורמאלית, אלא על-ידי התנסות ישירה עם בני-אדם ועם העולם שסביבם (Feeney, Moravcik, Nolte, & Christensen, 2010; Peltzman, 1998). תפיסה זו קיבלה חיזוקים מתיאוריית ההתפתחות של פיאז'ה, אשר ייחסה חשיבות לתהליכי הבניה עצמית של הילד, המתרחשים בעקבות ההתנסויות שהוא חווה עם העולם (פיאז'ה ואינהלדר, 1972). בעקבות אימוץ תורתו של ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ותיאוריות קונסטרוקטיביסטיות-חברתיות נוספות (קליין, 1984; Rogoff, 1988), פסיכולוגים ומחנכים במערב הגיעו למסקנה שהילד בונה את הידע, לא רק מתוך ההתנסות, אלא גם בעזרת התיווך של המבוגר (Bredekamp, 1987). תובנה זו הביאה לנקיטת יוזמה מצדן לתכנון פעילויות הוראה המביאות לידי ביטוי את הגישות הקונסטרוקטיביסטיות. המחנכים לגיל הרך הדגישו את חשיבות ה"התאמה לפרט" תוך הימנעות ככל האפשר מקביעת "סטנדרטים" אחידים לכלל הילדים. השיטות של בית הספר המסורתי, שהן ברובן אחידות, מילוליות ונותנות פחות מקום להתנסות ולהתפתחות אישית, נתפסו על ידי אנשי מקצוע בגיל הרך כפחות רצויות, וככאלה העלולות לפגוע במוטיבציה של הילד הצעיר ללמידה ולגרום לתחרותיות מוגזמת (סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012; Hatch, 2002).

התפתחות ההכרה, שהחינוך בגיל הרך מהווה את התשתית ללמידה והצלחה עתידית של ילדים, עוררה דיון בנוגע לתפקידו של גן הילדים. דיון זה סוער במיוחד במדינות שאימצו מדיניות חברתית-כלכלית ניאוו-ליברלית, לפיה ערכים של הישגיות ותחרותיות דוחפים להקדמת הלמידה השיטתית המכוונת ולהישגיות בתחומים אקדמיים. מגמה זו מתנגשת עם תפיסותיהם של מחנכים בגיל הרך הנוטים לאמץ באופן מסורתי גישה חינוכית פרוגרסיבית (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD, 2006). כתגובה למגמה זו, בסוף שנות השמונים של המאה הקודמת פרסם ה-National Association for the Education of Young Children בארצות הברית נייר עמדה, בו נוסחו עקרונות לעבודה איכותית עם ילדים מלידה עד גיל שמונה. החוקרים הגדירו את חשיבותה של עשייה חינוכית תואמת התפתחות (DAP) Developmentally Appropriate Practice (Bredekamp, 1987). לפי גישה זו, תפקידם העיקרי של מחנכים בגיל הרך הוא לסייע לקידום הילדים על ידי יצירת תנאים ללמידה, היענות ליוזמות של הילדים ועידודם להיות לומדים פעילים, בהתאם לקצב האישי שלהם. התנהלות זו שונה, להערכתם, מעשייה חינוכית, לפיה שליטה בתכני ההוראה וקצב הלמידה נמצאים בעיקר בידי המבוגר ותואמים את צרכיו.

המחקר הנוכחי נערך לאחר פיתוח "תכנית ליבה" לגן הילדים בישראל, תכנית המשקפת את הציפיות לגבי הידע והמיומנויות שכלל הילדים אמורים לרכוש, טרם כניסתם לבית הספר (זיילר, 2005). מעצבי המדיניות החינוכית בחינוך הקדם יסודי הדגישו את חשיבותם של עקרונות פדגוגיים השומרים על דרכי עבודה בגן על פי עקרונות ה-DAP (משרד החינוך, 2007 א; משרד החינוך, 2007 ב; משרד החינוך, 2010). עם זאת, מומחים לגיל הרך בישראל, כמו עמיתיהם במדינות בהן התרחשו תהליכים דומים, הביעו חשש שהמדיניות החדשה הקובעת תכנית לימודים ותכנים שיש ללמוד בגן (תכנית ליבה) תוביל לאקדמיזציה של גן הילדים (גוברמן ותובל, 2008; שימרון, 2006; Hatch, 2002; Miller & Almon, 2006).

(2009; Wien, 2004). הם הביעו חשש שהצבת דרישות מוגדרות ומחייבות תשפיע לא רק על התכנים בהם יעסקו בגן, אלא גם על דרכי העבודה הנהוגות בו. למידה ב"רוח הגן", המאפשרת לילד להתפתח בקצב האישי בסביבה שמזמנת מגוון התנסויות חווייתיות ומשחקיות, תיעלם ואת מקומה תתפוסנה שיטות הוראה בית ספריות, המאופיינות בלמידה פרונטלית ותרגול של מיומנויות. תכנית הלימודים "תשתית לקראת קריאה וכתובה בגן" הוצגה כחלק ראשון של תכנית הליבה. העובדה שקידום ניצני אוריינות נקשר להוראת הקריאה, נושא שהעיסוק בו בגן שנוי במחלוקת מזה שנים רבות, העצים את הפולמוס בקרב הציבור ואנשי המקצוע בנוגע לתפקיד גן הילדים (ינאי, 1992; סמילנסקי ושפטיה, 1973; סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012; פאיאנס גליק, 1968). גננות, שעליהן הוטל יישום התכנית, מצאו את עצמן בתווך בין המחייבים את השינוי לשוללים אותו. המחקר הנוכחי מהווה חלק ממחקר רחב על האמונות המקצועיות של גננות על רקע יישום תכנית הליבה. במאמר זה אנו מציגות את דעתן של הגננות לגבי דרכי הוראה רצויות על פי תפיסתן בגן הילדים בכלל, ובתחום קידום האוריינות, בפרט.

אמונות המחנכים

המושג "אמונות מורים" מקבל בספרות המקצועית הגדרות שונות (לדוגמה, "גישה", "ערכים", "דעה", "אידיאולוגיה", "תפיסה"). לא בכדי פגיס (Pajares, 1992) נותן למאמר בו הוא סוקר את המחקר על אמונות מורים את הכותרת "אמונות מורים ומחקר חינוכי: לנקות את המונח המבולגן". עשרים שנה מאוחר יותר פיבש וביול (Fives & Buehl, 2012) עורכים סקירה מקיפה ומעודכנת ומאשרים שחרף העובדה שקיימים מאות המחקרים בנושא, המונח "אמונות מורים" עדיין נעדר הגדרה אחידה. למרות מגוון המונחים וההגדרות, הדיון באמונות מחנכים מתמקד בדרך כלל בחשיבתם של מורים על הנכון והרצוי בתפקידם, באחריותם המקצועית ובגופי הידע שהם מלמדים, וכן מה נכון וראוי לצפות ולהעניק לתלמידים (Fives & Buehl, 2012; Isenberg, 1990).

קיימת הסכמה רחבה בקרב החוקרים, שהתייחסות לאמונות ולמחשבות של מורים וגננות מאפשרת להבין טוב יותר את המקורות לשונות בדרך פעולתם בכיתה ושקיים קשר בין אמונותיהם המקצועיות לבין אופן התנהלותם בכיתה (Buehl & Beck, 2015; Fang, 1996; Mansour, 2009; Vartuli, 2005; Wang, Elicker, McMullen & Mao, 2008). נמצא לדוגמה, כי ככל שאמונותיהן של הגננות תואמות יותר את עקרונות ה-DAP (עשייה חינוכית תואמת התפתחות) כך גם פעולותיהן תואמות יותר גישה זו. דרכי ההוראה שהן בוחרות כוללות ריבוי פעילויות בקבוצות קטנות ופעילות חופשית. לעומתן, גננות שרחוקות באמונותיהן מגישה זו מרבות בפעילויות פרונטאליות במליאה וכן במתן דפי משימה (Lee, Baik & Charlesworth, 2006; McMullen, 1999). במטה-אנליזה של 29 מחקרים שנערכו בארה"ב, סין, יוון, ירדן, קוריאה טאיוואן, טורקיה ותאילנד נמצא קשר בין אמונות מוצהרות של מחנכים בגיל הרך לנכונותם לאמץ תכנים או תכניות לימודים (Sandvik, van Daal & Adèr, 2014; Trivette, Dunst, Hamby, & Meter, 2012). עם זאת, במחקרים שכללו תצפיות בכיתה התגלה פער בין האמונות המוצהרות ליישום בכיתה (Hyson, Hirsh-Pasek & Rescorla, 1990; Marcon 1999; Wilcox-). החוקרים העלו מספר הסברים אפשריים לאי הלימה זו, וביניהם הקושי לעבור מהצהרות לביצוע, בשל היעדר הכשרה מתאימה (McMullen, 1999; Snider & Fu, 1990). החוקרים מציינים גם שהאופן בו מחנכים תופסים את הציפיות מהם משפיע על העשייה החינוכית שלהם. לעתים המורים

והגננות אינם מרגישים חופשיים לפעול בהתאם לתפיסתם, אלא רואים את עצמם מחויבים למדיניות הרשמית, לציפיות ההורים ולציפיות עמיתים (Brown & Rose, 1995; Parker & Neuharth-Pritchett, 2006). ייתכן אף שקיימת נטייה של המחנכים להיות נאמנים בדבריהם לתפיסות המקובלות בקרב הקהילה המקצועית, תפיסות שאינן משקפת בהכרח את דעותיהם האישיות, אך משפיעות על פעולתם בכיתות (Fleer, 2003; Wenger, 2000). כך לדוגמה, גננות נוטות להצהיר על דבקותן בעקרונות ה-DAP, כי הם הולמים את האידיאולוגיה הרווחת בקרב אנשי חינוך באשר ל"רוח הגן" או "מסגרת המתאימה לילדים צעירים מבחינה התפתחותית", אבל הן עצמן אינן בהכרח מזדהות אתם (Goodfellow & Sumsion, 2003). בנוסף לאלה, המתודולוגיה של מחקרים העוסקים באמונות של אנשי חינוך מאופיינת בראיה דיכוטומית (Fang, 1996). החוקרים נוקטים עמדה ערכית שיפוטית לגבי מה ייחשב לראוי ומה לא, ואינם משאירים מקום למצבי ביניים: ה"ראוי" - כל מה שהולם את עקרונותיה של עשייה תואמת התפתחות, וה"לא ראוי" - כל מה שאינו הולם את העקרונות הללו. הראיה הדיכוטומית גרמה לכך שברוב המחקרים הגננות סווגו לשתי קבוצות, וממצאיהם לא שיקפו את העובדה שגננות רבות נוקטות גישה אקלקטית ופועלות מתוך שיקולים פרגמטיים, בהתאם למצבים שמתהווים בכיתה ובהתייחס לצרכי הילדים (Einarsdottir, 2003). מסתבר, שלמרות שהחוקרים מעמידים את הגישות החינוכיות זו מול זו ואף נוקטים עמדה לגבי "מה נחשב יותר נכון", המחנכים בשדה מאמצים תפיסה אקלקטית.

אמונות של גננות בתחום קידום ניצני אוריינות

חוקרים אשר בדקו את האמונות המקצועיות ואת העשייה של גננות בתחום האוריינות בחנו זאת בשתי דרכים עיקריות: חלקם בחנו באיזו מידה עיסוק הגננות בקידום האוריינות הולם את עקרונות ה-DAP (Charlesworth et al., 1993). מחקרים אחרים התייחסו לגישות של הוראת הקריאה ובחנו באיזו מידה הגננות דוגלות בדרך הנגזרת מגישת ה"שפה כמכלול", או לחילופין בדרך הקניית מיומנויות הנגזרת מהגישה האנאליטית - סינטטית (Giles & Tunks, 2015; McMahan, Richmond, & Reeves, 2005; Kazelskis, 1998; Yoo, 2005). חוקרים הסבירו שגננות המאמינות בעקרונות ה-DAP וגננות המצהירות שהן תומכות בטיפול "ניצני אוריינות" בגישת השפה כמכלול, חולקות אמונות חינוכיות לפיהן על הגננת להתמקד בארגון סביבה שמזמנת התנסות עם שפה דבורה וכתובה ולתמוך בלמידתם של הילדים בהתאם לקצב האישי של כל אחד מהם. זאת, באמצעות פעילויות כמו קריאה מרובה של ספרים, עידוד כתיבה ילדית פונקציונאלית, ויצירת טקסטים אישיים. לעומתן, גננות הדוגלות בגישת המיומנויות לקידום ניצני אוריינות, מאמינות שיש להקנות מיומנויות ספציפיות (לדוגמה, ידע אותיות) כהכנה לקריאה וכתביבה באופן מובנה ושיטתי (Madison & Speaker, 1994; Teale & Sulzby, 1989).

זה שנים מתקיים בקהיליה המקצועית של הגיל הרך פולמוס בנוגע למטרות גן הילדים בכלל, ולמטרות בתחום האוריינות בפרט. לא אחת מובע חשש ממגמת אקדמיזציה, שתוביל לאימוץ דרכי הוראה פורמאליות בית ספריות בגן הילדים, במיוחד בתחום של קידום אוריינות. למרות מרכזיותן של גננות במימוש של אמונות וגישות חינוכיות בעשייה החינוכית בגנים, קיים בישראל מחקר מועט הן בתפיסות של גננות לגבי הדרך המיטבית לחינוך בגן בכלל ולחינוך אורייני בפרט. המחקר הנוכחי מתמקד בנושא. הכרת התפיסות החינוכיות הרווחות בקרב הגננות תאפשר להבין את המניעים לפעולותיהן ולזהות את הנושאים החשובים שיש להעלותם על סדר היום המקצועי בשיח ובהדרכה.

מערכת החינוך בגיל הרך בישראל נמצאת בפיקוח של משרד החינוך. הגנות זכות הן לפיקוח והן להדרכה. מערך זה מאפשר למידה מסודרת על אמונות הגנות לגבי דרכי הוראה ראויות. במחקר בנוכחי בחנו מהן אמונותיהן הפדגוגיות של הגנות לגבי דרכי הוראה ראויות בגן בכלל, תוך התמקדות באמונותיהן לגבי דרכים לקידום מטרות האוריינות שנקבעו על ידי משרד החינוך. מעבר לכך, בחנו האם הגנות עקביות בגישתן החינוכית-הקונסרבטיבית או הפרוגרסיבית, כאשר הן מתארות את דרכי ההוראה הראויות. כמו כן, לאור אופייה של החברה הישראלית, שאלנו האם אמונותיהן של גנות קשורות למאפייני אוכלוסיית הילדים אותן הן מלמדות (מיצב חברתי כלכלי) ולסוג הפיקוח שאליו הגנים משתייכים (ממלכת/ממלכתי דתי).

השערות המחקר:

1. לאור העובדה שהתפיסות החינוכיות המוצהרות של מרבית המחנכים בגיל הרך מאופיינות באימוץ עקרונות הגישות החינוכיות הפרוגרסיביות, שיערנו שגנות תצבענה על דרכי הוראה המזוהות עם הגישה הפרוגרסיבית (תיווך במצבים מזדמנים, פתרון בעיות אוטנטיות, פעילויות ביוזמת הילד, והתאמה דיפרנציאלית של הפעילויות לילדים) כראויות יותר מאשר דרכי הוראה המזוהות עם הגישה הקונסרבטיבית (פעילויות מתוכננות ומובנות, שימוש באמצעים דידקטיים מובנים, פעילויות יזומות על ידי גנות, ופעילויות אחידות לכלל הילדים).
2. מחקרים הצביעו על כך שמחנכים מאמצים תפיסה אקלקטית. על כן שיערנו שגנות תתייחסנה דיפרנציאלית לקידום המטרות השונות בתחום האוריינות: דרכי ההוראה הרצויות תהינה שונות ממטרה למטרה במידת הפרוגרסיביות או הקונסרבטיביות שלהן.
3. שיערנו שתמצא עקביות באופן שבו הגנות עצמה מתייחסת לדרכי הוראה רצויות בתחומים מגוונים ולפיכך, שימצא קשר בין תפיסת הגנות את דרכי ההוראה הראויות בגן בכלל לבין תפיסתן את דרכי ההוראה הראויות לקידום האוריינות.

שיטת המחקר

משתתפות

במחקר השתתפו 120 גנות יהודיות מנהלות גן (גני חובה): 60 גנות מהפיקוח הממלכתי ו-60 גנות מהפיקוח הממלכתי-דתי. המדגם כלל גנות העובדות עם אוכלוסיות ברמות חברתיות-כלכליות שונות: 60 גנות העובדות עם אוכלוסייה במיצב חברתי-כלכלי בינוני-גבוה, ו-60 גנות העובדות עם אוכלוסייה במיצב חברתי-כלכלי נמוך. מתוך רשימת הגנות הארצית שנתקבלה מהמפקחות מהחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי עם ציון רמת המיצב של אוכלוסיית הגן, נבחרו באופן אקראי גנות המלמדות בגנים עם אוכלוסייה ממיצבים שונים. המידע לגבי המיצב אומת בשיחה עם כל אחת מהגנות, כאשר פנינו אליהן לקביעת פגישה למילוי השאלון. שיטת הדגימה הייתה דגימת מכסה מכוונת עם חלוקה פנימית לתת-קבוצות שוות בגודלן כדי לאפשר השוואה יעילה ביניהן: 30 ממלכתי דתי - מיצב נמוך, 30 ממלכתי דתי - מיצב בינוני-גבוה, 30 ממלכתי - מיצב נמוך, 30 ממלכתי מיצב בינוני-גבוה. הגנות שהשתתפו במחקר היו מ-20 ישובים עירוניים בארבעה מחוזות: 12 ישובים במחוז מרכז, 4 ממחוז ת"א, 2 ממחוז חיפה ו-2 ממחוז ירושלים. בכל אחד מהישובים נעשה מאמץ לתת ייצוג לגנות ממגוון האוכלוסיות הקיימות בו מבחינת סוג הפיקוח על הגן (ממלכתי וממלכתי דתי) ורמות המיצב שונות (מיצב בינוני-גבוה ומיצב נמוך).

תשעים ושתיים מתוך 120 הגננות שהשתתפו במדגם הן בעלות השכלה אקדמית (76.70%): 28 גננות הן בעלות תעודה של גננת בכירה (7.21%) או גננת מוסמכת (1.70%). הוותק בעבודה של הגננות במדגם נע בין 3 שנים ועד 38 שנה: 10 גננות בעלות ותק של עד 10 שנים (8.30%), 44 גננות בעלות ותק שנע בין 11 ל-20 שנה (36.70%), 41 גננות בעלות ותק שנע בין 21 ל-30 שנה (34.20%), ו-25 גננות בעלות ותק של מעל 30 שנה. כל הגננות, למעט אחת, הצהירו שהן קיבלו הכשרה בתחום האוריינות במהלך שבע השנים האחרונות. רובן המכריע קיבלו את הכשרתן במסגרת השתלמויות שערך משרד החינוך. ההיקף של מרבית ההשתלמויות (88.30%) היה של 56 שעות או יותר.

כלי המחקר

להערכת דעתן של גננות בנוגע לדרכי הוראה, בהסתמך על מטרות תכנית הלימודים "תשתית לקראת קריאה וכתובה בגן" (משרד החינוך, 2007), פותח שאלון עבור המחקר הנוכחי. פריטי השאלון שיקפו עקרונות הוראה מרכזיים המאפיינים את הגישות הפרוגרסיבית והקונסרבטיבית. במהלך גיבוש השאלונים נערכה התייעצות עם אנשי מקצוע מהאגף לחינוך קדם יסודי, עם נשות אקדמיה מאוניברסיטה וממכללה להכשרת גננות וכן עם גננות.

החלק הראשון של השאלון כלל ארבע שאלות, והתייחס לדרכי ההוראה המתאימות ביותר לקידום הילדים בגן, תוך התייחסות לארבע סוגיות: (1) תכנון מראש: באיזו מידה פעילויות צריכות להיות מתוכננות מראש, ובאיזו מידה יש לתווך במצבים מזדמנים; (2) יוזם הפעילות: באיזו מידה הגננת או הילד צריכים ליזום את הפעילות; (3) דיפרנציאליות: באיזו מידה הפעילויות צריכות להיות אחידות לכלל הילדים או מותאמות לילדים השונים בגן; (4) אמצעים דידיקטיים: עד כמה אמצעי ההוראה צריכים להיות מובנים, או תוצר של התנסויות בפתרון בעיות מזדמנות?

לגבי כל אחת מארבע הסוגיות הוצגו לגננות חמש תשובות אפשריות, והן נתבקשו לבחור את התשובה המייצגת בצורה הטובה ביותר את דעתן לגבי השאלה: "מהי דרך ההוראה המתאימה ביותר לקידום הילדים בגן?". התשובות בכל סוגיה ייצגו רצף, כשבקצה אחד שלו (ציון 1) - תשובה המשקפת את הגישה הקונסרבטיבית (בעיקר פעילויות מתוכננות, בעיקר ביוזמת הגננת, בעיקר פעילויות אחידות ובעיקר פעילויות מובנות), ובקצה השני (ציון 5) - תשובה המשקפת את הגישה הפרוגרסיבית (בעיקר פעילויות מזדמנות, בעיקר ביוזמת הילד, בעיקר פעילויות דיפרנציאליות ובעיקר פעילויות אוטנטיות). לדוגמה, לשאלה: מי צריך להיות יוזם הפעילות? התשובות האפשריות היו: (1) בעיקר הגננת; (2) בדרך כלל הגננת ולפעמים הילד; (3) גם הגננת וגם הילד במידה שווה; (4) בדרך כלל הילד ולפעמים הגננת; (5) בעיקר הילד. ככל שהציון גבוה יותר, כך התשובה שנבחרה משקפת גישה פרוגרסיבית יותר.

בחלקו השני של השאלון התבקשו הגננות לסמן את האמירה המייצגת באופן הטוב ביותר את דעתן בקשר לדרכי הוראה, בהתייחס לכל אחת מחמש מטרות האוריינות (קידום מיומנויות אלפבטיות, קידום ראשית כתיבה וזיהוי מילים, קידום ידע לשוני, הרחבת כישורי שיח וקידום מכוונות לספר). לגבי כל אחת מדרכי ההוראה, הוצגו לגננות חמש שאלות הנוגעות לקידום מטרות האוריינות השונות וחושב הציון הממוצע. המהימנות הפנימית בין חמש השאלות עבור כל אחת מדרכי ההוראה הייתה: תכנון מראש ($\alpha=0.57$); יוזם הפעילות ($\alpha=0.78$); מידת הדיפרנציאליות ($\alpha=0.74$); והאמצעים הדידיקטיים ($\alpha=0.73$).

הליך

השאלונים הועברו לגננות במפגש אישי מחוץ לשעות העבודה. החוקרת (הכותבת הראשונה של המאמר הנוכחי) נפגשה עם כל אחת מהגננות בביתה בשעות אחר הצהריים או בן, לאחר שעות העבודה. בתחילת המפגש הוסבר לגננת שהשאלון הינו שאלון אנונימי, ושיש בו שאלות הנוגעות לאמונותיה המקצועיות. במקרים בהם הגננת לא הבינה את השאלה, החוקרת סיפקה הבהרה על פי הנדרש. מילוי השאלון נעשה על-ידי הגננת, ללא התערבות החוקרת, וארך כ-20 דקות.

ממצאים

אמונות הגננות לגבי דרכי הוראה כלליות המתאימות לקידום ילדים בגן

לצורך ניתוח הממצאים ציננו את התשובות לגבי דרכי ההוראה המתאימות ביותר לקידום הילדים בגן באופן כללי על רצף שבין 1 (תשובה האופיינית לגישה קונסרבטיבית) ל-5 (תשובה האופיינית לגישה פרוגרסיבית). סיכום תשובות הגננות לגבי דרכי הוראה מועדפות בגן מוצג בלוח 1. הסיכום מתייחס ל-480 תשובות (תשובות של 120 גננות לארבע סוגיות).

לוח מס' 1

דרכי הוראה מועדפות: שכיחות תשובות הגננות (N = 480)

הסוגיה בתחום דרכי הוראה	בעיקר קונסרבטיבי	נוטה לקונסרבטיבי	גם וגם	נוטה לפרוגרסיבי	בעיקר פרוגרסיבי
תכנון מראש	1	60	43	13	3
יזום הפעילות	16	65	35	4	0
דיפרנציאליות	1	29	50	35	5
אמצעים דידיקטיים	1	12	72	31	4
סה"כ גננות	19	166	200	83	12
אחוז מכלל הגננות	4.0%	34.5%	41.7%	17.3%	2.5%

האחוז הגבוה ביותר של גננות בהתייחס לכל השאלות (41.7%), בחר בתשובה ב"גם וגם" – תשובה שמשמעותה, שגננת סבורה שדרכי הוראה פרוגרסיביות ודרכי הוראה קונסרבטיביות ראויות באותה מידה. במקום השני (34.5%) היו תשובות הנוטות להעדפת דרכי הוראה קונסרבטיביות (אך לא פוסלות גם את דרכי ההוראה הפרוגרסיביות), במקום השלישי (17.3%) - תשובות הנוטות להעדפת דרכי הוראה פרוגרסיביות (אך לא פוסלות גם את דרכי ההוראה הקונסרבטיביות). רק מיעוט של התשובות משקף העדפה קיצונית של דרכי הוראה המייצגות גישה קונסרבטיבית (4.0%) או פרוגרסיבית (2.5%).

בניתוח שונות תלת-מימדי: 4 סוגיות בתחום דרכי הוראה (תכנון מראש, יזום הפעילות, דיפרנציאליות, אמצעים דידיקטיים) \times 2 מיצבים (נמוך, בינוני-גבוה) \times 2 סוגי הפיקוח (ממלכתי דתי, ממלכתי), מצאנו אפקט עיקרי של סוגיה בתחום דרכי הוראה $F(3,348)=59.75, p<.001, \eta_p^2=.34$ ואפקט עיקרי מובהק של מיצב $F(1,116)=5.11, p<.05, \eta_p^2=.42$. לא מצאנו הבדלים מובהקים בין הגננות לפי סוג הפיקוח ($p>.05$) ולא מצאנו אינטראקציות מובהקות בין המשתנים ($p>.05$).

בנוגע לדרכי ההוראה, לוח 2 מציג את התייחסות הגננות לארבע הסוגיות ואת תוצאות השוואות הבונפרוני. מבחני הבונפרוני לבדיקת מקור ההבדלים בין הסוגיות הראו, שבסוגיה על יוזם הפעילות, הגננות ביטאו עמדה שהיא יותר קונסרבטיבית במובהק ($M=2.22$) בהשוואה לעמדותיהן בשלוש הסוגיות האחרות. כלומר, הגננות חושבות שיוזמת הפעילות צריכה במידה רבה להיות הגננת. בסוגיית התכנון מראש הגננות גילו עמדה פרוגרסיבית יותר במובהק ($M=2.64$) מאשר בסוגיה של יוזם הפעילות ($M=2.22$) וקונסרבטיבית יותר במובהק בהשוואה לשתי הסוגיות האחרות- מידת הדיפרנציאליות ($M=3.12$) ואמצעים דידקטיים ($M=3.21$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בעמדת הגננות בין מידת הדיפרנציאליות לבין אמצעים דידקטיים.

לוח מס' 2

התייחסות הגננות לדרכי הוראה ראויות לגן ותוצאות מבחן הבונפרוני ($N = 120$)

דרך הוראה	תכנון מראש	יוזם פעילות	דיפרנציאליות	אמצעים דידקטיים
M (SD)	2.64 (0.71)	2.22 (0.65)	3.12 (0.78)	3.21(0.62)
תכנון מראש	--	.42***	.48***	-.57***
יוזם פעילות	--	--	-.89***	-.98***
דיפרנציאליות	--	--	--	-.09
אמצעים דידקטיים	--	--	--	--

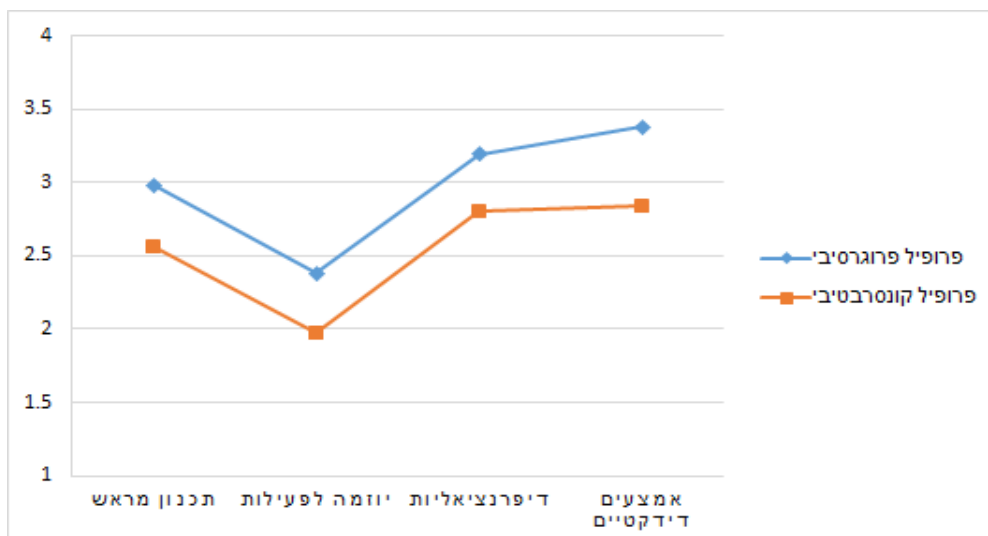
*** $p < .001$

לגבי המיצב, נמצא שגננות שעבדו עם ילדים ממיצב נמוך נטו במובהק להיות יותר קונסרבטיביות בתפיסתן ($M=2.69$), בהשוואה לגננות שעבדו עם ילדים ממיצב בינוני-גבוה ($M=2.90$).

על מנת לאפיין את הגננות מבחינת גישתן הכללית לדרכי הוראה על הרצף פרוגרסיבי-קונסרבטיבי, ביצענו ניתוח אשכולות (Cluster analysis). קיבצנו את הגננות לשתי קבוצות על פי נטייתן לגישה פרוגרסיבית או קונסרבטיבית, בהסתמך על כלל תשובותיהן בנוגע לסוגיות ההוראה (תכנון מראש, יוזם הפעילות, דפרציאליות ואמצעים דידקטיים). ניתוח התוצאות חשף שני פרופילים: גננות הנוטות בכל אחת מהסוגיות להעדיף דרכי הוראה המזוהות עם הגישה הפרוגרסיבית וגננות המעדיפות את דרכי הוראה המזוהות עם הגישה הקונסרבטיבית (ראה תרשים מספר 1). ניתוח התוצאות הראה שמתוך 120 גננות, 70 גננות (כ-58%) הן בעלות פרופיל קונסרבטיבי ו-50 גננות (כ-41.5%) הן בעלות פרופיל פרוגרסיבי.

תרשים מס' 1

הפרופילים הכלליים של הגננות לפי נטייה לפרוגרסיביות או קונסרבטיביות



אמונות הגננות לגבי דרכי הוראה המתאימות לקידום ילדים בתחום האוריינות

דרכי ההוראה הרצויות ברמה הכללית לקידום ניצני אוריינות. על מנת לבחון את תפיסתן הכללית של הגננות לגבי דרכי הוראת האוריינות הראויות בגן, חישבנו ציון ממוצע לכל סוגית הוראה. הציון מהווה ממוצע של חמש התשובות של הגננת בכל אחת ממטרות האורייניות. לדוגמה, ממוצע של חמש תשובותיה של הגננת בנושאי האוריינות המתייחסות לסוגיית יוזם הפעילות – גננת מול ילד.

לבירור ההבדלים בין הגננות לגבי דרכי ההוראה הרצויות לקידום ניצני אוריינות ביצענו ניתוח שונות תלת-מימדי: 4 סוגיות לגבי דרכי הוראת האוריינות (תכנון מראש, יוזם הפעילות, דיפרנציאליות, אמצעים דידיקטיים) \times 2 מיצבים (נמוך, בינוני-גבוה) \times 2 סוג הפיקוח (ממלכתי, ממלכתי-דתי). התוצאות הראו אפקט עיקרי לסוגיית דרכי הוראת האוריינות $F(3,348)=73.78, p<.001, \eta_p^2=0.39$, ואפקט עיקרי למיצב $F(1,116)=4.88, p<.05, \eta_p^2=0.4$. לא מצאנו הבדלים מובהקים בין הגננות לפי סוג הפיקוח ($p>.05$) ולא מצאנו אינטראקציות בין המשתנים ($p>.05$). לגבי המיצב, הממצאים מראים שגננות בגנים במיצב נמוך היו יותר קונסרבטיביות במובהק בתפיסתן את דרכי ההוראה הרצויות לקידום אוריינות ($M=2.64$) לעומת גננות בגנים במיצב בינוני-גבוה ($M=2.84$).

לגבי דרכי ההוראה, לוח 3 מציג את תיאור התייחסות הגננות לדרכי ההוראה הראויות לקידום אוריינות ואת תוצאות מבחני הבונפרוני. מבחני הבונפרוני לבדיקת מקור ההבדלים בין הסוגיות הראו שסוגיית המתייחסות לשאלה "יוזם הפעילות" הגננות היו יותר קונסרבטיביות במובהק בהשוואה לעמדתן בכל הסוגיות האחרות. ממוצע הגננות לגבי סוגיה זו נמוך ביותר ($M=2.16$). משמע, רוב הגננות סבורות שיוזמת הפעילות האוריינית צריכה להיות הגננת. בסוגיית המתייחסות לשאלה "מה רצוי - פעילויות מתוכננות מראש או תיווך במצבים מזדמנים?" הגננות גילו עמדה יותר פרוגרסיבית במובהק ($M=2.74$) בהשוואה לסוגיה של "מי צריך להיות היוזם" ($M=2.16$) וקונסרבטיבית יותר במובהק בהשוואה ל"מידת

הדיפרנציאליות" ($M=2.98$) ול"אמצעים דידקטיים" ($M=3.07$). בין "מידת הדיפרנציאליות לבין ה"אמצעים הדידקטיים" לא נמצאו הבדלים מובהקים.

לוח מס' 3

תיאור התייחסות הגננות לקידום אוריינות בסוגיות ההוראה ותוצאות מבחן בונפרוני ($N = 120$)

אמצעים	דיפרנציאליות	יוזמי פעילות	תכנון מראש	דרך הוראה
3.07 (0.65)	2.98 (0.74)	2.16 (0.67)	2.74 (0.62)	M (SD)
-.33***	-.24*	.58***	--	תכנון מראש
-.91***	-.82***	--		יוזם הפעילות
-.09	--			דיפרנציאליות
--				אמצעים דידקטיים

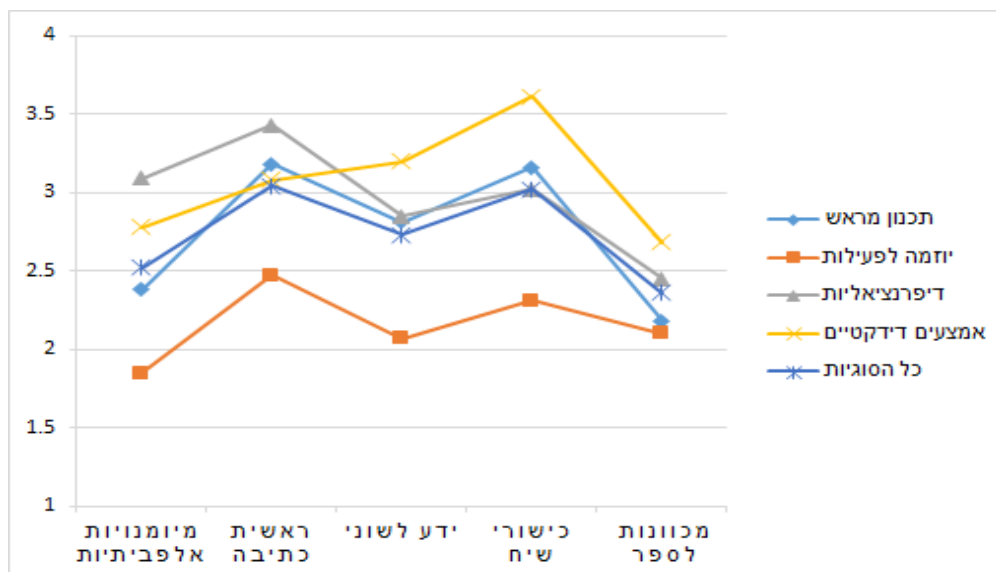
* $p < 0.5$; *** $p < .001$

דרכי ההוראה הראויות לקידום כל אחת מחמש מטרות האוריינות. ביצענו עבור כל אחת מהסוגיות של דרכי ההוראה ניתוח שונות תלת-מימדי: 5 מטרות האוריינות (מיומנויות אלפביתיות, ראשית כתיבה, כישורי שיח, ידע לשוני, מכוונות לספר) \times 2 מיצבים (בינוני-גבוה, נמוך) \times 2 סוג הפיקוח (ממלכתי, ממלכתי-דתי). בכל אחת מדרכי ההוראה נמצא אפקט עיקרי מובהק של מטרות: בתכנון מראש $F(4,464)=29.02, p < .001, \eta_p^2=0.20$, ביוזם הפעילות $F(4,464)=13.26, p < .001, \eta_p^2=0.10$, במידת הדיפרנציאליות $F(4,464)=19.97, p < .001, \eta_p^2=0.15$ ובאמצעים דידקטיים $F(4,464)=28.80, p < .001, \eta_p^2=0.20$. כלומר, גננות בוחרות את דרך ההוראה המתאימה על פי המטרה האוריינית אליה הן שואפות. אפקט המיצב נמצא מובהק רק לגבי תכנון מראש $F(1,116)=8.69, p < .001, \eta_p^2=0.70$. לא נמצאו הבדלים בין הגננות לפי סוג הפיקוח ($p > .05$) ולא נמצאו אינטראקציות מובהקות ($p > .05$).

תרשים 2 מציג ממוצעי הציונים ומשקף את דעתן של הגננות לגבי דרכי ההוראה הרצויות להשגת המטרות האורייניות השונות על הרצף בין 1 (דרכי הוראה קונסרבטיביות) ל-5 (דרכי הוראה פרוגרסיביות) בכל אחת מהסוגיות ואת הציון הממוצע מעבר לסוגיות. ניתן לזהות מגמות משותפות שמתגלות בכל הסוגיות, לצד מאפיינים ייחודיים לסוגיות השונות.

תרשים מס' 2

דרכי הוראה רצויות בארבע הסוגיות לגבי מטרות האוריינות השונות: רצף מקונסרבטיביות לפרוגרסיביות



מבחני בונפרוני שנעשו לבדיקת המקור למובהקות באפקט המטרה בכל אחת מהסוגיות הראו את הממצאים הבאים: בנוגע לשתי הסוגיות - תכנון מראש ואמצעים דידקטיים, המטרות קידום מכוונות לספר (תכנון מראש $M=2.18$ ואמצעים דידקטיים $M=2.68$) וקידום מיומנויות אלפביתיות (תכנון מראש $M=2.38$ ואמצעים דידקטיים $M=2.78$) מקבלות את הציונים הנמוכים ביותר (קונסרבטיבי), אשר שונים במובהק מכל הציונים האחרים, אך לא זה מזה. לעומת זאת, המטרה הרחבת כישורי שיח מקבלת את הציון הגבוה ביותר (פרוגרסיבי) והיא שונה במובהק מרב המטרות האחרות (תכנון מראש $M=31.8$ ואמצעים דידקטיים $M=3.61$, חוץ מראשית כתיבה (רק בהקשר לתכנון מראש). כלומר, הגננות סבורות שבהשוואה למטרות אוריינות אחרות, פעילויות לקידום מכוונות לספר ולקידום מיומנויות אלפביתיות צריכות להיות יותר מתוכננות מראש ויותר מובנות מבחינת האמצעים הדידקטיים (נטייה לקונסטרובטיביזם). לעומת זאת, הרחבת כישורי שיח של ילדי הגן דורשת יותר תיווך במצבים מזדמנים (נטייה לפרוגרסיביות).

לגבי הסוגיה יוזם הפעילות, תוצאות מבחן בונפרוני מצביעות על כך שהמטרה מיומנויות אלפביתיות מקבלת ציון נמוך במובהק מכל המטרות האחרות ($M=1.85$), חוץ מקידום ידע לשוני שמקבלת את הציון הנמוך השני ($M=2.07$). מטרת קידום ידע לשוני נמוכה במובהק ממטרות ראשית כתיבה ($M=2.47$) וכישורי שיח ($M=2.31$). את הציון הגבוה ביותר בסוגיה זו קיבלה המטרה ראשית כתיבה ($M=2.47$). ציון זה גבוה במובהק מהציונים של כל המטרות האחרות (למעט כישורי שיח). משמע, הגננות סבורות שבתחום מיומנויות אלפביתיות וקידום ידע לשוני היוזמה לפעילויות לימודיות צריכה להיות שלהן, יותר מאשר בתחומים אורייניים אחרים (נטייה לקונסרבטיביות). לעומת זאת, על מנת לקדם ראשית כתיבה וקריאת מילים רצוי להערכתן לאפשר לילדים ליזום את הפעילות (נטייה לפרוגרסיביות).

באשר לסוגיית הדיפרנציאליות, ממצאי מבחן בונפרוני מעלים שהמטרה קידום מכוונות לספר מקבלת ציון נמוך במובהק, בהשוואה למטרות האחרות ($M=2.45$), והמטרה ראשית כתיבה מקבלת ציון

גבוה במובהק בהשוואה למטרות האחרות ($M=3.43$). משמע, הגננות מאמינות שאפשר במידה רבה לטפח את המכוונות לספר באמצעות פעילויות אחידות לכלל הילדים (נטייה לקונסרבטיביות). לעומת זאת, בתחום ראשית הכתיבה קידום הילדים באמצעות פעילויות דיפרנציאליות רצויה יותר (נטייה לפרוגרסיביות).

מהממצאים עולה דמיון באמונות הגננות לגבי כל הסוגיות הקשורות לדרכי הוראה, לצד מאפיינים ייחודים לכל סוגיה. הגננות סבורות שדרכי הוראה רצויות לקידום ראשית כתיבה והרחבת כישורי שיח בהתייחס לכלל הסוגיות הן פרוגרסיביות יותר מאשר בתחומים האחרים. לעומת זאת, דרכי הוראה הרצויות כדי לקדם את הילדים בתחום של מכוונות לספר ובתחום של מיומנויות אלפביתיות הן בדרך כלל יותר קונסרבטיביות מאשר ברוב התחומים האחרים. ההתייחסות לדרכי הוראה הרצויות לקידום הידע הלשוני משתנה בהתאם לסוגיה: לעתים קידום ידע לשוני דורש דרכי הוראה קונסרבטיביות יותר בהשוואה לרב המטרות האחרות (יוזמה, דיפרנציאליות), לעתים – פרוגרסיביות יותר (אמצעים דידיקטיים), ולעתים נדרשות לדעתן של הגננות דרכי הוראה הממוקמות באמצע יחסית למטרות האחרות (תכנון מראש).

אפיון גישתן של הגננות לגבי דרכי הוראה לקידום אוריינות. על מנת לאפיין את גישתן של הגננות בתחום דרכי הוראה לקידום האוריינות, מעבר למטרות האורייניות השונות (20 תשובות) ביצענו מבחן ניתוח אשכולות (Cluster analysis). כלומר, קיבצנו את הגננות לשתי קבוצות על פי נטייתן לגישה פרוגרסיבית או קונסרבטיבית, בהסתמך על כלל תשובותיהן בנוגע לסוגיות השונות (תכנון מראש, יוזם הפעילות, דיפרנציאליות ואמצעים דידיקטיים) בהתייחס לקידום אוריינות. התוצאות אפשרו להבחין בין שני פרופילים מובחנים (המהימנות $\alpha=0.85$): גננות הדוגלות בשימוש בדרכי הוראה לקידום אוריינות המשקפות את הגישה הפרוגרסיבית, וגננות המעדיפות את דרכי הוראה התואמות את הגישה הקונסרבטיבית. ניתוח התוצאות העלה שמתוך 120 הגננות, 68 גננות (כ-57%) הן בעלות פרופיל קונסרבטיבי בהקשר של קידום אוריינות ו-52 גננות (כ-43.3%) הן בעלות פרופיל פרוגרסיבי.

על מנת לבחון את הקשר בין הפרופיל המשקף את תפיסתה של גננת לגבי דרכי ההוראה המתאימות ביותר לקידום הילדים בכלל ופרופיל המשקף את תפיסתה לגבי דרכי הוראה ראויות בתחום האוריינות, ערכנו מבחן χ^2 המשווה בין ההתפלגויות של שני הפרופילים. התוצאות הצביעו על קשר מובהק בין דרכי ההוראה הכלליות והאורייניות, $\chi^2(1)=21.2, p<.001$. מתוך 70 גננות שהוגדרו כבעלות גישה קונסרבטיבית כללית, 52 הביעו גישה קונסרבטיבית גם בהתייחס לדרכי הוראה בתחום האוריינות. מתוך 50 גננות שגילו גישה פרוגרסיבית כללית, 34 גילו גישה דומה גם בהקשר לדרכי הוראה רצויות בתחום האוריינות. כלומר, כשני שלישים מהגננות גילו עקביות בגישתן החינוכית מעבר להקשר.

מכיוון שלאחר דגימת הגננות (על פי סוג פיקוח ומיצב) מצאנו שטווח הוותק של הגננות רחב, בדקנו את הקשרים בין וותק הגננות לבין אמונותיהן, בנוגע לדרכי ההוראה הראויות בגן. מצאנו מספר קשרים נמוכים. גננות ותיקות יותר בעבודתן מגלות גישה פחות פרוגרסיבית בנוגע לשימוש באמצעים דידיקטיים ($r=-.20, p<.5$). כלומר, גננות ותיקות מעדיפות פעילויות יותר דידיקטיות ומובנות. מגמה דומה מצאנו גם בהתייחס לקידום מטרות האוריינות - ככל שגננת ותיקה יותר, יש לה נטייה לפחות פרוגרסיביות בסוגיית היוזמה ($r=-.24, p<.01$) ותכנון מראש ($r=-.18, p<.01$). כלומר, ככל שהגננות ותיקות יותר, כך הן מעדיפות להיות אלה שיוזמות ומתכננות את הפעילות האוריינית.

דיון ומסקנות

בחנו את האמונות המקצועיות של גננות לגבי דרכי הוראה ראויות בגן הילדים. הודגש לגננות שבעת מילוי השאלון הן מתבקשות להתייחס למצב הרצוי מבחינתן בגן בתנאים אופטימליים, ולא למצב המצוי (עשייה בפועל). ממצאי המחקר מהווים מעין "צילום מצב" של אמונתן המקצועית של גננות בנדון. נתייחס כאן לשלוש מסקנות עיקריות הנובעות מממצאי המחקר:

1. גננות מגלות גישה פרגמטית ומאוזנת בכל הנוגע להעדפתן את דרכי ההוראה בגן ואינן נצמדות להעדפה של דרכי הוראה המאפיינות גישה קונסרבטיבית או פרוגרסיבית קוטבית. הן סבורות שקידום מטרות שונות מחייב דרכי הוראה שונות.
2. גננות אשר עובדות עם אוכלוסייה ממיצב נמוך נוטות לגישה קונסרבטיבית יותר בהשוואה לגננות העובדות עם אוכלוסייה ממיצב בינוני-גבוה.
3. גננות עקביות בגישתן החינוכית: קיים פרופיל המצביע על הנטייה הכוללת של הגננות, מעבר לסוגיות השונות ולמטרות השונות.

גישה פרגמטית ומאוזנת

התוצאות שנתקבלו מפריכות את השערת המחקר שרב הגננות תצבענה על דרכי הוראה המזוהות עם הגישה הפרוגרסיבית בחינוך, כראויות יותר מאשר דרכי הוראה המזוהות עם הגישה הקונסרבטיבית. השערה זו התבססה על ההנחה שבקרב קהילת המחנכים לגיל הרך רווחת האידיאולוגיה הפרוגרסיבית, אשר שולטת בשיח ובהכשרה של המחנכים (סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012; Feeney, et al., 2010). בפועל, מחקרנו מראה שהגננות בדרך כלל מעדיפות גישה מאוזנת. האחוזה הגבוהה ביותר של תשובות (כשליש מכלל התשובות של הגננות) משקף את האמונה שראוי להשתמש גם בדרכי הוראה פרוגרסיביות וגם בדרכי הוראה קונסרבטיביות באותה מידה. פחות מחמישית מהגננות מעדיפות את אחת מגישות ההוראה - פרוגרסיביות או קונסרבטיביות.

מחקרים מעטים בלבד השוו בין יעילותן של שיטות דידקטיות מובנות בגן, על פי עקרונות הגישה הקונסרבטיבית לבין שיטות הוראה המשקפות את עקרונות הגישה הפרוגרסיבית. ממצאי מחקרים אלה מרמזים על כך שתכניות פרוגרסיביות הניבו יתרונות ארוכי טווח אצל ילדים ממיצב נמוך בתחום התפתחות חברתית, מוטיבציה ללמידה והישגים לימודיים. תכניות דידקטיות קונסרבטיביות בגן הילדים הניבו יתרונות בתחומים ספציפיים (כגון, רכישת קריאה) בטווח קצר (Schweinhart & Weikart, 1997; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995). הספרות המעטה הקיימת לא מספקת ממצאים חד-משמעיים המאפשרים להצביע על יתרון מוחלט לדרך זו או אחרת. אפשר להניח שההשפעות של הגישה תלויות במגוון גורמים שקשה לשלוט בהם במחקר אורך (לדוגמה, סוג המסגרת אליה עברו הילדים בתום לימודיהם) (Marcon, 2002).

מעט מאוד ידוע על ההשלכות של שיטות הוראה המשלבות בין הגישות הקונסרבטיבית והפרוגרסיבית. מארקון (2002) עקבה אחרי 160 ילדים ממיצב נמוך בארה"ב, במסגרות חינוך באזור מגוריהם. היא מצאה שלפחות כשליש מהמסגרות מערבות את שתי הגישות הקונסרבטיבית והפרוגרסיבית. להערכתה, הבסיס לעירוב בין שתי הגישות הוא פרגמטי, ומחנכים במסגרות המשלבות ביקשו למזג בין התובנות שלהם על התפתחות הילד לבין מדיניות מערכת החינוך.

הגננות במחקר הנוכחי סבורות שיש לקדם מטרות שונות בתחום האוריינות באמצעות דרכי הוראה שונות. הממצאים מראים שגננות בישראל מאמצות תפיסה אקלקטית, בדומה לגננות בארצות אחרות, כגון ארה"ב וסינגפור (Baumann, Hoffman, Moon, & Duffy-Hester 1998; Giles & Tunks, 2007; Lim & Torr, 2007; Hindman & Wasik, 2008). הן אינן מגלות נטייה אידיאולוגית אחידה לגבי דרכי ההוראה הרצויות, אלא מתייחסות למאפיינים ספציפיים של המטרה הלימודית שבפניהן. הגננות במחקר סבורות שדרכי ההוראה הרצויות כדי לקדם את הילדים בתחום של ראשית כתיבה והרחבת כישורי שיח צריכות להיות פחות מתוכננות מראש ופחות מובנות מבחינת אמצעים דידקטיים, בהשוואה לתחומי האוריינות האחרים. ייתכן שהן סבורות שאירועי שיח והזדמנויות לכתיבה פונקציונאלית נפוצים במהלך היום בגן, ואפשר ורצוי להפיק תועלת מאירועים אלה לקידום הילדים בצורה לא מתוכננת. לעומת זאת, להערכתן, הזדמנויות לקידום מכוונות לספר ומיומנויות אלפביתיות לא תיווצרנה בשגרה של חיי הגן באופן ספונטני. לכן, כדי לקדם מטרות אלה, נדרשת לדעתן פעילות מתוכננת ומובנית. סיבות אפשריות נוספות להבדלים במידת התכנון והמובנות של הפעילויות לקידום מטרות אורייניות שונות הן הבנת הגננת את מידת החיוניות של הנושא האורייני, שליטתה בדרכים לקידומו והימצאות חומרים דידקטיים ייעודיים לכך. בחירת ספרים, קריאתם ותכנון פעילויות בעקבות הקריאה הן פעולות מסורתיות ומוכרות לגננות היטב. הגננות יודעות כיצד לתכנן ולשלבן בסדר היום של הגן בצורה מובנית ומדורגת. קידום מודעות פונולוגית וידע אותיות (מיומנויות אלפביתיות) הן מיומנויות שההישגים בהם מוגדרים היטב, וקיימים אמצעים מוכרים ונוחים לעיסוק בהם (חוברות, משחקים ועוד). לעומת זאת, העיסוק בכתיבה שהיה במשך שנים תפקידו של בית הספר, חדש יחסית בגן הילדים. חומרי עזר לתמיכה בפעילויות כתיבה חופשית מעטים יחסית. שכיחותן של פעילויות כתיבה בגן נמוכה משל פעילויות בתחומי אוריינות אחרים (Sverdlov, Aram & Levin, 2014). ייתכן שגננות מרגישות פחות מחויבות לקדם את הילדים בתחום, או שהן פחות יודעות איך לתווך כתיבה, ולכן הן מצפות שהילדים ייזמו כתיבה. מעניין שקידום השיח בגן נתפס על ידי הגננות כמטרה חשובה ביותר והן סבורות ששיח מתקיים בגן כשגרה.

בתחומים בהם קיימים קריטריונים ברורים להישגים ולהתקדמות (קידום מיומנויות אלפביתיות, ראשית כתיבה וקריאת מילים) הגננות מרגישות שכדי שהלמידה תהיה יעילה, הן צריכות להתייחס באופן דיפרנציאלי ולהתאים את ההוראה לכל ילד. כך, למרות שבכל הסוגיות האחרות הנוגעות לקידום מיומנויות אלפביתיות הגננות נטו לכיוון קונסרבטיבי, בסוגית הדיפרנציאליות (התאמה לפרט) הן נוטות לכיוון פרוגרסיבי. בתחומים שבהן הקריטריונים להישגים פחות ברורים (קידום כישורי שיח, ידע לשוני ומכוונות לספר), הגננות יותר קונסרבטיביות ומניחות שאפשר לקיים פעילות משותפת לקבוצת ילדים ללא התאמה אישית וכל ילד ייצא נשכר מהפעילות בדרכו ועל פי יכולתו.

גישה קונסרבטיבית יותר בקרב גננות העובדות עם אוכלוסייה ממיצב נמוך

במחקר הנוכחי, גננות העובדות עם ילדים במיצב נמוך הראו נטייה לכיוון הקונסרבטיביות. המחקרים מצביעים על כך שילדים במיצב חברתי-כלכלי נמוך מגיעים להישגים נמוכים יותר בתחומי המתמטיקה והשפה מאשר ילדים במיצב גבוה יותר (Denton & West, 2002; Lee & Burkam, 2002; Rathbun, 2004). גננות העובדות בקהילות חלשות בהן מקורות התמיכה בילדים בבית מוגבלים, מייחסות חשיבות רבה יותר לפיתוח מיומנויות אקדמיות מאשר גננות שעובדות עם ילדים ממעמד בינוני או גבוה (Lee & Ginsburg, 2007). נוכחנו שגננות שעובדות עם ילדים במיצב הנמוך נוטות

ליזום הוראה ולהוביל אותה. הן פחות מסתמכות על מצבים מזדמנים, פחות מחכות שהילדים ישאלו, או ייצרו מצבי למידה. ייתכן שהצורך של הגננות לילדים ממיצב נמוך לקיים בקרה על כך שהילדים יקודמו במיומנויות יסוד ותחושת האחריות שלהן לקידום מכתבים את האמונה בצורך בפעילות מובנית ומבוקרת יותר ביוזמת הגננת. גננות של ילדים ממשפחות מבוססות מודעות לכך שהילדים בדרך כלל מקבלים את ההעשרה הנדרשת בתחומי מיומנויות אקדמיות בסיסיות בבית, והם פחות תלויים בגן כדי להגיע מוכנים ללימודים בבית הספר (Delpit, 2006; Denton & West, 2002). לכן הגננות חושבות שהאחריות המונחת על כתפיהן להקנות לילדים מיומנויות בסיסיות נמוכה יותר והן חשות חופש רב יותר להיות פרוגרסיביות.

גננות עקביות בגישתן החינוכית

זיהינו שקיים פרופיל אינדיבידואלי המצביע על הנטייה הכוללת של הגננת, מעבר לסוגיות השונות ומעבר למטרות האוריינות השונות. גננות שהן פרוגרסיביות יותר בגישתן לגבי דרכי הוראה בכלל, הן גם פרוגרסיביות יותר במובהק בכל הנוגע לדרכי הוראה לקידום האוריינות. מחקרים מצביעים על כך שכבר בכניסתם להכשרה, סטודנטים להוראה נושאים עימם מאגר של אמונות על ההוראה, האינטראקציה עם תלמידים ועל עצמם ותפקידם (Calderhead & Robson, 1991; Connelly & Clandinin, 1988; Kennedy & Kennedy, 1996). תפיסות אלה מלוות אותם במהלך ההכשרה ובכניסתם לתפקיד ההוראה. יש חוקרים הסוברים שאמונות בסיסיות אלה באות לידי ביטוי בכל מצבי ההוראה (Hermans, van Braak, & Van Keer, 2008), ויש הטוענים שהן משתנות בהתאם להקשר, כגון נושא לימוד, תנאים סביבתיים ומאפייני התלמידים (Verjovsky & Waldegg, 2005). פיבש וביואל (Fives & Buehl, 2012) סוקרים את המחקר בנושא ומדגישים את מורכבותו. הם מציעים להתבונן באמונות המורים בשני רבדים: אמונות כלליות ואמונות בנושאים ספציפיים להקשר הנתון (תחום, מטרת הוראה, תנאים פיזיים וחברתיים ועוד). במחקר הנוכחי מצאנו שגננות מפגינות נטייה עקבית המייצגת את אמונתן הכללית, מעבר לסוגיה או מטרה ספציפית. אולם, הן אינן דוגמטיות בגישתן. עובדה זו באה לידי ביטוי בהתייחסותן הדיפרנציאלית לדרכי העבודה הראויות למטרות לימודיות שונות.

מעבר לשאלות המחקר, מצאנו מעט קשרים מובהקים בין הותק של הגננות לבין אמונותיהן. הקשרים מצביעים על נטייה של גננות ותיקות להעדיף דרכי הוראה המאפיינות גישה קונסרבטיבית (פעילויות מתוכננות מראש ויזומות על ידן). מחקרים הנוגעים בסוגיה של משמעות הותק בהוראה לאמונות מחנכים אינם חד משמעיים. ורטולי (Vartuli, 2005) אשר חקר אמונות ועשייה מוצהרת בקרב מחנכים (גן – ג') מצא שמורים עם פחות שנות ניסיון ועם הכשרה לגיל הרך נוטים לאמץ גישה פרוגרסיבית. לעומת זאת, גיליס וטונק (Giles & Tunks, 2015) בדקו את הקשר בין תפיסת מחנכות (גן - ב') את רכישת אוריינות לבין שנות עבודתן ומצאו שדווקא מחנכות עם ניסיון של 21 שנים ומעלה דגלו בקידום ניצני אוריינות על פי תפיסה פרוגרסיבית, ומחנכות עם פחות ותק (10-6 שנים) העדיפו את הגישה הקונסרבטיבית. החוקרים ייחסו את ההבדלים באמונות המורים לפרספקטיבה החינוכית השולטת במהלך הכשרתן: פרספקטיבת השפה כמכלול לפני 25-30 שנה לעומת דגש על מרכזיות של מיומנויות בתקופה מאוחרת יותר. קשה לאמוד את הגורמים לנטייה לקונסרבטיביות של הגננות הוותיקות במחקר הנוכחי. אפשר להניח שמדובר בשילוב בין תכני הכשרתן בתקופות שונות, גיבוש הבנות לגבי יעילותן של דרכי

הוראה על סמך ניסיון ואו ניסיון האישי של כתלמידות במערכת החינוך. להערכתנו, סוגיה זו דורשת בחינה מעמיקה ויזומה מראש.

חשיבות המחקר

המחקר הנוכחי מהווה "צילום מצב" המתייחס לאמונות הגנות לגבי דרכי הוראה ראויות בגן הילדים. התמונה שמתקבלת מגלה קבוצה מקצועית בעלת נטיות אידאולוגיות שונות, אך מתונות. כמו כן מסתבר, שגנות עקביות בתפיסתן שיש להתאים את דרכי העבודה להקשר. אפיון המגמות הרווחות בקרב גנות בישראל מהווה נושא חשוב בפני עצמו. ההכרה של נציגי מערכת החינוך (מפקחים, מדריכים ואחרים) בגישתן הפרגמטית של הגנות עשויה להשפיע על הדיאלוג עמן, כאשר נוצר צורך להוביל שינויים במערכת החינוך. חשוב שהשיח עם הגנות יתבסס על התובנה שהן בעלות אמונות מקצועיות מגובשות ועקביות, ושהן יודעות להטמיע נושאים חדשים בדרך המתאימה להן ולאוכלוסיית הילדים בגן. על כן, בראש וראשונה חשוב להעשיר את ידיעותיהן של הגנות בנושא אותו רוצים לקדם ובדרכים שנמצאו כיעילות לקידומו. בהמשך – ראוי לאפשר לכל אחת מהגנות לבחון כיצד היא יכולה להטמיע את הנושא בגן שלה ולתמוך בה על פי דרכה. מהמחקר הנוכחי עולה שגנות מתאימות את דרכי ההוראה למטרות שהן מעוניינות להשיג. על כן, הדרך הפרגמטית של הגנות עשויה להיות יעילה מניסיונות המערכת להכתיב לגנות דרכי עבודה אחידות (כגון, "לעבוד בקבוצת למידה פעמיים ביום" או להקים מרכז תנועה" בכל גן) שלא על בסיס למידת רקע מעמיקה.

מגבלות המחקר הנוכחי והצעות למחקרי המשך

במחקר נדונו האמונות המקצועיות של גנות, כפי שהן משתקפות בתשובות לשאלונים. ההסתמכות על הדיווח העצמי של הגנות, ללא בחינת המתרחש בגן בפועל, מהווה מגבלה מרכזית של המחקר. על כן, הצעד הבא המתבקש הנו לבדוק את עשייתן של הגנות ואת הקשר בין הצהרותיהן למתרחש בפועל בגן, באמצעות מחקר שיכלול תצפיות על עבודת הגנות בגני ילדים. בהנחה שיש קשר בין האמונות המקצועיות של הגנות לעשייתן בפועל בגן, אמונות שונות יניבו דרכי עבודה אחרות, ואלו בתורן יביאו לתוצאות שונות אצל הילדים. מחקר, שבו ייבדק הקשר בין האמונות של הגנות, דרכי פעולתן בפועל והישגי ילדי הגן יוכל לקדם את התובנות בנושא הזה.

במחקר השתתפו גנות שמלמדות ילדים בשנתם האחרונה בגן לפני כניסתם לבית הספר. ייתכן שבשנה זו ה"לחץ" של ההורים ושל המערכת החינוך להכין את הילדים לכניסה לבית הספר יוצר מערכת ציפיות שונה מהותית מזו הקיימת לגבי גנים לילדים צעירים יותר. על כן, חשוב לבחון את הקשר בין גיל הילדים בגן לבין האמונות החינוכיות והעשייה בפועל של הגנות. יתר על כן, לאור העובדה שבישראל בחלק גדול מגני ילדים לומדים בני ארבע וחמש יחד, מעניין לבחון האם קיימים הבדלים בין גנים אלה לבין גנים בהם לומדים ילדים צעירים יותר (בני ארבע ושלוש).

לסיכום

אנו סבורות שהצגת גישה משלבת ומאוזנת על ידי רב הגנות במחקר הנוכחי נובעת מעוצמתן המקצועית. אנשי אקדמיה עוסקים בחיפוש אחרי תשובה אולטימטיבית ואוניברסלית שתיתן מענה ל"מהי הוראה נכונה" על בסיס גישה תיאורטית, תוך הדגשת יתרון של הגישה המועדפת על ידם בהשוואה לגישות אחרות ושלילתן. לעומתן, גנות מכירות את הגישות השונות ואת הפוטנציאל של כל אחת מהן לקידום הילדים

ומשלבות ביניהם. הקפדנו להדגיש בפני הגננות את העובדה שהן מתבקשות להתייחס לדרכי ההוראה הראויות ביותר (האידיאליות) לדעתן בגן שלהן, ולא למה שהן עושות בפועל. לאור זאת, נראה שתשובותיהן לא שיקפו פשרה לאור הדרישה מצד הממסד, אלא הסתמכו על הידע המקצועי שצברו ועל ניסיון האישי והחינוכי. ניכר, שרובן המכריע מאמינות שיש לשלב מגוון דרכי הוראה בהתאמה למטרות ששואפים להשיג, תחומים בהם עוסקים ולאוכלוסייה הספציפית.

ביבליוגרפיה

- גוברמן, עי ותובל, ח' (2008). אוריינות בשלבי ההתפתחות המוקדמים – דילמות ודרכי התמודדות. במכללה, מחקר עיון ויצירה, 20, 7-9.
- ינאי, י' (עורך). (1992). סדרת תעודה הגיל הרך. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, ענף תולדות החינוך והתרבות, 126-132.
- משרד החינוך (2007א). תכנית לימודים בחינוך גופני לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. ירושלים: מעלות.
- משרד החינוך (2007ב). תשתית לקראת קריאה וכתובה, תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. ירושלים: מעלות.
- משרד החינוך (2010א). עשייה חינוכית בגן הילדים, קווים מנחים לצוות החינוכי. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.
- משרד החינוך (2010ב). תכנית לימודים במתמטיקה לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. ירושלים: מעלות.
- סמילנסקי, ש' ושפטיה, ל' (1973). מניעת הכשלון הלימודי המצטבר אצל ילדים טעוני טיפוח באמצעי הוראת הקריאה בגן. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- סנפיר, מ', סיטון, ש' ורוסו-צימט, ג' (2012). מאה שנות הגן העברי בישראל. אוניברסיטת בן גוריון בנגב: מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, קריית שדה-בוקר.
- פאיאנס – גליק, ש' (1968). "רשמנים מניסויי הקריאה בשנת הלימודים תשכ"ו". בתוך: פאיאנס – גליק, ש' (עורכת), החינוך בגיל הרך – בעיות ודרכים, (207). תל אביב: הוצאת יבנה.
- פיאזה, ז', אינהלדר, ב' (1972). הפסיכולוגיה של הילד. ספריית פועלים, תל-אביב.
- קליין, פ' (1985). ילד חכם יותר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- שימרון, י (2006), הנזק עולה על התועלת. הד החינוך, יולי – אוגוסט, 28-33.
- Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Moon, J., & Duffy-Hester, A. M. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of US elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, 51(8), 636-650.
- Bredenkamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brown, D. F., & Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.

- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 66-84.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- Delpit, L. D. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: National Center of Education Statistics.
- Einarsdottir, J. (2003) Principles underlying the work of icelandic preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, 39-53.
- Fang Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38, 47-65.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499.
- Fleer, M. (2003). Early childhood education as an evolving 'community of practice' or lived 'social reproduction': Researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 64-79.
- Feeney, S., Christensen, D., & Moravcik, E. (2010). " Who Am I in the Lives of Children?. *Educational Perspectives*, 15(3), 19-23.
- Giles, R. M., & Tunks, K. (2015). Teachers' thoughts on teaching reading: An investigation of early childhood teachers' perceptions of literacy acquisition. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 523-530.
- Goodfellow, J., & Sumsion, J. (2003). Transformative pathways in becoming an early childhood teacher. In O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings* (pp. 59-78). Greenwich, CT: Information Age.
- Hatch, J. A. (2002). Accountability shovedown: Resisting the standards movement in early childhood education. *Phi Delta Kappan*, 83(6), 457-462.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127-139.

- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492.
- Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475-494.
- Isenberg, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, 66(5), 322-327
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, 54-85.
- Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Kohn, A. (2008). Progressive education: Why it's hard to beat, but also hard to find. *Independent School*, Spring 2008. Retrieved from <http://www.alfiekohn.org/teaching/progressive.htm>
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2007). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low- and middle-socioeconomic status children. *Early Education and Development*, 18, 111-143.
- Lee, Y. S., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 935-945.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school. *Descriptive Report*. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20036.
- Lim, C., & Torr, J. (2007). Singaporean early childhood teachers' beliefs about literacy development in a multilingual context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 409-434
- Madison, S. G., & Speaker, R. B. (1994). *The construction of literacy environments in early childhood classrooms: A Spectrum of approaches*. New Orleans, LA: Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association. Online. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/74/54.pdf
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental psychology*, 35(2), 358.

- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27
- McMahon, R., Richmond, M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182.
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216-230.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood* (NJ3a).
- Nehring, J. H. (2006). Progressive vs. traditional: Reframing an old debate. *Education Week*, 25(21), 32-33.
- OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Online. Retrieved: http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65-78.
- Peltzman, B. R. (1998). *Pioneers of early childhood education. A bio-bibliographical guide*. Greenwood Press. Westport, Connecticut, London.
- Rathbun, A., West, J., & Hausken, E. G. (2004). From Kindergarten Through Third Grade Children's Beginning School Experiences. *Reports – Research*. NCES 2004? 007. US Department of Education.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* [Vol. 2, *Handbook of Child Psychology* (5th ed.), W. Damon (Ed.)] pp. 679-744. New York: Wiley.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early childhood research quarterly*, 12(2), 117-143.
- Snider, M. H., & Fu, V. R. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 69-78.

- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66*(1), 209-223.
- Sverdlov, A., Aram, D., & Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education, 39*, 44-55.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emergent literacy: Young children learn to read and write* (116-138). Newark, DE: International Reading Association.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Meter, D. (2012). Relationship between early childhood practitioner beliefs and the adoption of innovative and recommended practices. *Research Brief, 6*(1), 1-12.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *Young Children, 60*(5), 76-86.
- Verjovsky, J., & Waldegg, G. (2005). Analyzing beliefs and practices of a Mexican high school biology teacher. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(4), 465-491.
- Vigotzky, L. (1978). Interaction between learning and development. In *Mind and Society* (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care, 178*(3), 227-249
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization, 7*(2), 225-246.
- Wien, C. A. (2004). *Negotiating standards in the primary classroom: The teacher's dilemma*. New York: Teachers College Press
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development, 13*(1), 81-106.
- Yoo, S. Y. (2005). The study of early childhood teachers' beliefs related to children's literacy at South Korea. *Reading Improvement, 42*(3), 137.