

**השפעתם של הוגים
שלימדו במכללת אורנים
על מערכות החינוך לגיל הרך בישראל**

דוח מחקר מספר 131

דר' ענת גלר

דצמבר, 2011

תוכן עניינים

3	פתח דבר
4	תקציר
5	1. מבוא
7	2. הצגת הנושא הנחקר
7	2.1 גדעון לוי – משנתו ופועלו
9	2.2 מלכה האס – משנתה ופועלה
12	3. מתודולוגיה
12	3.1 שאלות המחקר
12	3.2 שיטת מחקר וכלי מחקר
13	3.3 הליך מחקרי וניתוח נתונים
15	4. ממצאים
15	4.1 שכיחות אזכורי הגישות והמונחים של לוי והאס בתוכניות משרד החינוך
15	4.1.1 'קווים מנחים לעשייה החינוכית בגני הילדים' מטעם משרד החינוך לשנת 2010
19	4.2 שכיחות אזכורי הגישות והמונחים של לוי והאס במכללת אורנים
19	4.2.1 תוכנית הליבה
19	4.2.2 קורסים במסלול לגיל הרך
20	4.2.3 מתווה אריאב מכללת אורנים
21	4.3 פרסומים, ואזכורים באינטרנט
23	4.4 ממצאים מתוך ראיונות עם אנשי חינוך לגיל הרך
31	5. דיון
39	ביבליוגרפיה

רשימת נספחים

- נספח א': הצעות לסדר יום בגן-ילדים מתוך תוכנית 'קווים מנחים לעשייה החינוכית'.....41
- נספח ב': סדר יום של מלכה האס.....43

רשימת טבלאות

- טבלה 1 : אזכורים של גישותיהם של לויך והאס בתוכנית- 'קווים מנחים לצוות החינוכי'16
- טבלה 2 : אזכורי ההוגים בסילבוסים משנת 2005 ו-2010 במסלול לגיל הרך מכללת אורנים19
- טבלה 3 : סך כל הכתבים והפרסומים של גדעון לויך ומלכה האס.....22
- טבלה 4 : כמות אזכוריהם של גדעון לויך ומלכה האס באינטרנט (נכון ל- 4.4.11).....23
- טבלה 5 : סיכום קיומם של גנים הפועלים לפי אחת מהגישות - על-פי דיווחי המדריכות
הפדגוגיות.....29

פתח דבר

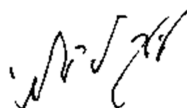
שם דוח המחקר שלפניכם הוא "השפעתם של הוגים שלימדו במכללת אורנים על מערכות החינוך לגיל הרך בישראל". מחקר זה נערך על ידי החוקרת ד"ר ענת גלר, במסגרת הרשות למחקר ולהערכה במכללת אורנים.

שאלת המחקר המרכזית היא: "מהי השפעתם של הגישות החינוכיות של מלכה האס וגדעון לוי על מערכות החינוך של הגיל הרך בעשור האחרון?" מממצאי המחקר המרכזיים ניתן ללמוד על נוכחות דלילה - עד היעדר מוחלט של גישותיהם החינוכיות של גדעון לוי ומלכה האס בתוכניות ההכשרה של מכללת אורנים ובחבורות ההדרכה לגנים מטעם משרד החינוך. כמו כן, ממצאים אלה בנוסף לאלה העולים מבחינת מרחב האינטרנט, מייצגים מגמה הדרגתית של היעלמותן של הגישות הנחקרות.

תרומתו המרכזית של מחקר זה הינה בבחינת הדברים ממספר רב של היבטים באופן ששופך אור על השפעת השינויים הסוציו-כלכליים והיסטוריים על החינוך לגיל הרך. ממצאי המחקר עשויים להוות נקודת ציון משמעותית הדוחפת להתמקד בסוגיה ולחשוב מחדש האם וכיצד ניתן לחדש ולהעצים את הגישות שמכורתן באורנים בתוך תהליך ההכשרה, הן בקורסים הנלמדים באורנים, והן בשיבוץ בגני העבודה המעשית.

תודתי והערכתי הרבה לחוקרת, ד"ר ענת גלר, על עבודתה המעמיקה שתוצריה מוצגים בדוח הנוכחי.

בכבוד רב ובברכה,



ד"ר לילך לב ארי

ראש הרשות למחקר ולהערכה באורנים

תקציר

בעשורים האחרונים חלו תמורות משמעותיות במערכות החינוך לגיל הרך. מחקר זה בוחן את השפעותיהן של תמורות אלה על נוכחותן של גישות חינוכיות שצמחו במכללת אורנים, על-ידי שני הוגים המובילים בארץ - מלכה האס וגדעון לוי. הנחת המוצא למחקר היתה שתימצא השפעה ניכרת של הוגי הדעות על החינוך בגיל הרך הן ברמת התיאוריה והן ברמת הפרקטיקה. המחקר הנוכחי בחן הנחה זו ממגוון רחב של אספקטים באמצעות שיטת מחקר גישוש דקונסטרוקטיבי. בכלל זאת נבחנו נוכחותם של התכנים בתוכניות הלימוד וההכשרה במסלול לגיל הרך במכללת אורנים, הימצאותן של הגישות בחוברות ההדרכה של משרד החינוך וקיום גנים העובדים על פי גישות אלו בפועל. על-פי מתודת מחקר זה, ערוצי המחקר התרחבו תוך כדי איסוף הנתונים והובילו לסיכום של תהליכים חברתיים, תרבותיים וכלכליים, המצביעים על ההשפעות השונות והגורמים להן. זאת, תוך מתן חשיבות מרכזית להכרה במימד ובקונטקסט הסוציו-היסטורי של הנושא הנחקר והשפעת הדיון והידע הנרכש על העתיד.

1. מבוא

בשנות קיומה צמחו במכללת אורנים גישות חינוכיות לגיל הרך על-ידי הוגים מובילים בארץ: מלכה האס, גדעון לוי וּמרים רות. גישות אלה הביאו לפריצת דרך משמעותיות בתפיסת הפדגוגיה החינוכית בגיל הרך. לאור זאת ולרגל 60 שנה לפועלה של מכללת אורנים בתחום החינוך בכלל ובתחום החינוך לגיל הרך בפרט, עלה רצון לבחון את השפעתן של הגישות השונות על המעשה החינוכי הן ברמת התיאוריה והן ברמת הפרקטיקה בשטח.

נראה כי עד לתחילתו של העשור הקודם, נוכחותן של הגישות החינוכיות הנחקרות היתה מובהקת. כך למשל, בפתיחת מהדורה מיוחדת לציין "מאה שנות גן-הילדים העבריים", כותבת עורכת 'הד-הגן' מרים סנפיר (2000):

הכינוס לציין מאה שנות גן-הילדים העברי (...), מהווה עיתוי הולם להענקת כבוד והוקרה לשלושה מתחכמים, ממניחי היסודות לגן-הילדים ולתורת גן הילדים בתנועה הקיבוצית: גדעון לוי, מלכה האס ומרים רות. תרומתם האישית והייחודית לפדגוגיה של הגיל הרך, הלכה ומעשה, חילחלה מעבר לגבולות הקיבוץ והשפיעה על החינוך בגיל הרך ברחבי הארץ כולה. מתחכמים אלה חלקו תורתם עם ציבור הגננות והמתחככות לגיל הרך בעשרות ספרים ומאמרים שפרסמו בבטאוניום שונים, ובכך היו בין הראשונים שהפכו את תורת-הגן מתורה שבעל-פה לתורה שבכתב והעשירו את השפה המקצועית שלנו בעשרות מונחים שנוצרו בעברית (עמ' 3).

במהלך העשור האחרון חלו תמורות משמעותיות במכללת אורנים ומחוצה לה. בכלל זאת ניתן למנות תהליכי אקדמיזציה, מעורבות גוברת של משרד החינוך בגני הילדים בתנועה הקיבוצית וכן פרישתם של ההוגים ממפעלים בכותלי אורנים. הללו הובילו, בין היתר, לסגירתן של תוכניות ומערכות למחקר ולעצירה בהמשך פיתוח גישות חינוכיות לגיל הרך. בשל כך, עלה הצורך לבחון את השלכותיהם של השינויים על המשך קיומן של הגישות הנחקרות, תוך זיהוי התהליכים אשר הובילו לתמורות הן ברמת התיאוריה והן ברמת היישום בשטח. המחקר הנוכחי בוחן בהקשר זה סוגיות שונות ומגוון של אספקטים, החל מנוכחותם של התכנים בתוכניות הלימוד וההכשרה במסלול לגיל הרך במכללת אורנים, בחוברות ההדרכה של משרד החינוך, באזכורים באינטרנט, ובפרסומים וכלה בביטויין של הגישות בגנים הפועלים כיום בצפון הארץ. כל זאת נעשה באמצעות מספר כלי מחקר איכותניים.

בתחילתו של המחקר, נערכה סקירה מקיפה על פועלם ותרומתם של שלושת ההוגים שנבחרו למחקר זה: גדעון לוי, מלכה האס ומרים רות. במסגרת זו הועלו ממצאים אשר הצביעו על שוני מובהק בעשייה ובאופן ההשפעה בין שני ההוגים הראשונים לבין מרים רות. ראשית, מרבית הגננות שלמדו והושפעו מגישתה יצאו לגמלאות. שנית, סיפרה "תורת הגן" נכתב בשנת 1958 במציאות שונה מאוד מזו של החינוך הקיבוצי היום ושל מוסדות לגיל הרך בכלל. לאור כל זאת נמצא לנכון להוקיר את פועלה כסופרת ותרומתה בתחום ספרות הילדים. כחלק מהפרקטיקה החינוכית שלה, רות הרצתה ולימדה גננות מראשית שנות ה-40 בסמינר הקיבוצים ומשנות ה-50 פתחה את המסלול של "מורות גננות" במכללת אורנים, שם לימדה עד שלהי שנות

ה-80. בזאת היא הייתה חלוצה בבניית לימודי ספרות ילדים כמקצוע במכללה, פרסמה שלושה ספרי-תיאוריה על ספרות ילדים וכתבה מעל לעשרים ספרי ילדים (סנפיר, 2000).

להבדיל ממנה, גדעון לויין ומלכה האס פיתחו משנה סדורה לחינוך המציגה גישה כוללת המותאמת לגנים וכוללת בתוכה אספקטים נרחבים של תפקיד הגננת, אופן ההתייחסות לילד, ארגון הסביבה החינוכית ועוד. גישתם החינוכית הנבדלת במובהק יושמה בגנים נפרדים ובאופן בלעדי. לכן, נמצא לנכון לא לבחון את גישתה של רות בד בבד עם אלה של לויין והאס ומתוך כבוד והוקרה לפועלה לא לכלול אותה במחקר הנוכחי, ולהותיר את זיכרה בעיקר כסופרת ילדים אשר השפיעה רבות על תרבות הילדים בארץ ובחוי"ל ובעלת משנה סדורה לספרות בגיל הרך.

מכאן, שמחקר זה בוחן למעשה את השפעתם של גדעון לויין ומלכה האס על מערכות החינוך לגיל הרך. כמצע להבנת הרציונאל המחקרי, יוצגו תחילה הוגי הגישות ופועלם במסגרת מכללת אורנים ומחוצה לה. לאחר מכן, יופיע פרק המתודולוגיה ובו יפורטו שאלת המחקר וההליך המחקרי. בעקבותיו יוצגו ממצאי המחקר תוך חלוקה להיבטים שונים שנבחנו במחקר זה אשר כוללים את נוכחותן של הגישות בתוכניות משרד החינוך, בתוכניות ההכשרה במכללת אורנים ובגנים בפועל. פרק הדיון יציג את סיכום הממצאים תוך בחינת הגורמים האפשריים שהובילו לממצאים אלה. בסיכום הדברים, יתוארו מסקנות המחקר, מגבלותיו והמלצות להמשך.

2. הצגת הנושא הנחקר

פרק זה פורס בפני הקוראים את אבני הדרך המרכזיות במפעל חייהם של ההוגים גדעון לוי ומלכה האס ותרומתם לתפיסת החינוך בילדות המוקדמת, במהלך שנותיהם במכללת אורנים ומחוצה לה. בכלל זאת, יתוארו גישותיהם החינוכיות, כתביהם ופרסומיהם.

2.1 גדעון לוי – משנתו ופועלו

גדעון לוי, נתפס כאחת מהדמויות המובילות בחינוך לגיל הרך בישראל. במסגרת פועלו, ניתן למנות את היותו חבר במחלקת החינוך של הקיבוץ הארצי במשך 23 שנה (1972-1949). בנוסף, בין השנים 1949-1952 הדריך קיבוצים צעירים בהקמת בתי ילדים ובארגון מערכת החינוך (דין, 2001). מאוחר יותר, כיהן 35 שנה (1988-1953) כמרצה לפסיכולוגיה של הגיל הרך במכללת אורנים וכמרצה לפסיכולוגיה התפתחותית בסמינר הקיבוצים. בשנת 1975 ייסד לוי את "המרכז ללימוד פעילות הילד", שם חקר את פעילות הילדים בגנים ושימש כמנהלו עד פרישתו לגמלאות בשנת 1988 (דין, 2000; להב, 2010). על בסיס כל זאת, פיתח את תורת "הגן האחר" או בשמה הנוסף "הגן הזורם", אשר מהווה את אחת התרומות החשובות לרעיונות החינוך הפרוגרסיבי בגיל הרך (דין, 2000; דין, 2001; דין, 2005; לוי ויונאי-אלחסיד, 2000).

ייחודיותה של שיטת "הגן הזורם" של גדעון לוי הינה בהיבדלותה מן השיטות המקובלות בזמנו בכך שהפעילות של הילד היא זו שמכתיבה את רוב סדר היום. זרימת הפעילות החופשית בגן הילדים היא שיטת עבודה הרואה ביוזמת הילד וביצירת מסגרת חינוכית המאפשרת את עיקר העבודה החינוכית בגן. היא בנויה במהותה על אמון ביכולתו של הילד: אמון ביכולתו לבחור ולהעדיף, לבחור ולהשלים משימה, לתהות ולגלות, לטעות ולמצוא פתרונות (לוי ויונאי-אלחסיד, 2000). תיאוריה מקורית זו נוצרה והתפתחה מתוך התבוננות ומחקר על פעילותם של ילדים וילדות, כפי שנצפו במרכז ללימוד פעילות הילד באורנים, שהוקם במטרה לחקור את הפעילות על מרכיביה השונים (דין, 2005). במחקריו אלה, חקר מגוון אוכלוסיות מתרבויות וממעמדות שונים, מהם העמיק את התיאוריה על האוניברסאליות של הפעילות (דין, 2001).

מתוך התיאוריה שבנה על פעילות הילד, ניסח גדעון לוי תורה על העשייה בגן הילדים (דין, 2005). במסגרת חידושו, מדגיש לוי מעורבות חינוכית הכוללת את השתתפותה של הגננת בפעילויות השונות של הילדים. "המעורבות המשתתפת" היא סוג של נרטיב חינוכי, בו מוצגים הידע וניסיון החיים של המחנכת בפני הילדים (דין, 2005; לוי, 1989; לוי, 2001). בזאת למעשה, הופכת הגננת לסוכנת השינוי בחינוך לגיל הרך. מעורבותה מתבטאת גם בסידור הגן מבחינה פיסית, בדאגה לציוד ומרחב שיאפשר למידה מזדמנת בתחומים שונים ורחבים ככל האפשר (דין, 2005). במסגרת זו, העקרונות החינוכיים המכתיבים את תפקיד הגננת כוללים: התבססות על פעילויות המורכבות ממשחק, עבודה, למידה ויצירה; שוויון ערך הפעילויות הנובע מהעדפותיו של הילד וממעורבותה הפעילה של הגננת; דקדוק של פעילויות באופן המחבר את פרטיהן לשלמויות; מבנה אוניברסאלי וקבוע ממנו נגזרות משמעויות אישיות, חברתיות, סמלית או ממשיות ותפיסת הפעילות כביטוי לזהות עצמית של הילד. בזאת הדגיש, כי ישנם שלושה שותפים למעשה החינוכי: השותף העיקרי- הילד; השותף החשוב - המחנכת והשותף הבסיסי- ההורים. בהתבסס על כל זאת

הדגם המועדף של גן, אותו מציע גדעון לוי, הינו כזה הפועל כסדנת פעילויות (דיין, 2001; לוי וונאי-אלחסי, 2000; לוי, 1989; לוי, 2001; סנפיר, 2000).

לוי מדגיש כי גישת 'זרימת הפעילות' והגישה הפרוגרסיבית בכללה איננה טכניקה. לפיכך, ממסד המאמץ לעצמו סידרה שלמה של מונחים פרוגרסיביים אינו הופך על-ידי כך לפרוגרסיבי. טכניקה היא תמיד מעשה פורמאלי המתנהל לפי כללים קבועים. גישה היא התרחשות דינאמית המשלבת כוחות ומגמות שונים לכלל שלמות אחת המשתנה בנסיבות שונות. זו הסיבה שהמחנכת העובדת לפי גישה פרוגרסיבית חייבת לבחור ולהכריע, להחליט ולקבוע ולקבל את האחריות לתוצאות מעשיה – בדיוק כמו החניך שלה, הבוחר בפעילות זו או אחרת. יתרה מכך, גישה זו נותנת מענה לשוני בין הילדים, בין היכולות שלהם, בין היוזמה והתעניינות הייחודית הטמונה בכל ילד, בקצב ההתפתחות האישי. בזאת למעשה, הפעילות נתפסת כמעשה דינאמי בו משתלבים מרכיבי המשחק, העבודה, הלמידה והיצירה באינטראקציה בלתי פוסקת הנותנת לכל פעילות את האופי הייחודי שלה (דיין, 2005; לוי, 1989; לוי, 2001).

במהלך שנות עבודתו של לוי, פרסם קרוב לשמונים ספרים וחברות לצד מאות מאמרים. ביניהם: "פעילות והתנהגות בגיל הגן"; "גן הילדים לטובת הילד"; "להיות תינוק"; "שיחות עם הורים"; "פעוטות פעילים"; "תינוקות מחייכים"; "גננות משוחחות"; ו-"הגן אחר". מרבית כתביו עוסקים בתיאוריה ובפרקטיקה של 'הגן האחר' (להב, 2010). לצד זאת, פרסם בשנת 1967 חוברת להצעת תוכנית אלטרנטיבית להכשרת מורות-גננות, אשר בעקבותיה כתב בשנים 1968-1999 עשרות מאמרים העוסקים בהדרכה המעשית והמחשבתית של ציבור הגננות בתחומי הפעילות והחיים בגני-הילדים. מרבית המאמרים פורסמו בכתבי העת "החינוך המשותף" וב"הד הגן". כמו-כן, ראו אור במכללת אורנים עשרות חוברות הדרכה לגננות, העוסקות בפעילויות השונות של הילדים (דיין, 2000). בפיתוח גישתו, תבע לוי מושגים רבים שבמהרה הפכו לנחלת הגננות והמחנכות בעבודתן החינוכית, כגון פסיכולוגיה של הפעילות, שוויון ערך הפעילויות, גישת הגן הזורם, מזנון חופשי, ומעורבות משתתפת של הגננת (להב, 2010). ברבות הימים שינה את שם הגישה לכינוי "הגן האחר".

לסיכום, "זרימת הפעילות" הינה תיאוריה המעוגנת באידיאולוגיה ברורה וגוזרת ממנה תיאוריה פרקטית המספקת עקרונות חינוכיים וכלים מעשיים לעבודה בגן. גדעון לוי, התייחס בכתבתו לתחומים נרחבים ביותר של העשייה בגן. בזאת הוא נתן מענה הומניסטי דמוקרטי לסוגיות רבות וחשובות כמו: תכנון פיסי של הגן, מהות סדר היום, סוגים שונים של פעילויות והרכבים שונים של כל פעילות, תופעות התנהגותיות, עצמאות ובחירה, תפקיד הגננת וההורים, עבודה עם תינוקות ופעוטות ועוד שורה ארוכה של נושאים (לוי, 1989; לוי, 2001). בעקבות כך, בשלהי שנות ה-70 ובראשית שנות ה-80 גישת 'הגן הזורם' יצרה מהפכה משמעותית בחינוך לגיל הרך (דיין, 2005). בכלל זאת היא העבירה את המרכז מן התכנים והמסגרת אל פעילות הילד. נכון לראשית שנות ה-2000, נמצא כי גנים רבים נשאו את השם "גן זורם", בעוד שבגנים אחרים ביטאו יישום חלקי של השיטה, ללא השם והכותרת (דיין, 2001; 2005). התפתחות זו הינה הוכחה לכך שהשיטה השפיעה באופן ישיר ועקיף על מערכת חינוך הגיל הרך בישראל דאז. המחקר הנוכחי בוחן את מידת המשכיותה של גישה זו בעשור האחרון תוך בחינת השינויים שחלו במהלכם והגורמים להם.

2.2 מלכה האס – משנתה ופועלה

מלכה האס, נולדה בברלין בשנת 1920 ועלתה ארצה במסגרת עליית-הנוער והיא בת 15 בלבד. לאחר פרוץ מלחמת-העולם, היא החלה ללמוד הוראה לגיל הרך בסמינר הקיבוצים בתל-אביב (פישביין, 2000). מאז ועד היום היא פועלת כגננת וכמעצבת תורת הגן הן ברמת התיאוריה והן ברמת העשייה בשטח (דוגרינט 2010; פישביין, 2000; צרפתי, פראג ידידה, 2009).

במסגרת פועלה, מלכה האס עבדה כ-20 שנה בתור גננת, כאשר כבר בראשית דרכה בשנת 1942 היא ייסדה את גן-הילדים בקיבוץ שדה-אליהו ומאוחר יותר פיתחה את מרכז "ביתן הציור" (פישביין, 2000; צרפתי, פראג ידידה, 2009). כמו-כן, ההשתלמות הראשונה לגננות של התנועה הקיבוצית, נעשתה על-ידיה בבית ברל בתחילת שנות השבעים (צרפתי, פראג וידידה, 2009). מאותה עת ועד היום מלכה האס ממשיכה להקים דורות של מחנכות, מטפלות וגננות, מביתה שבקיבוץ שדה אליהו, שהפך למרכז למפגשים אישיים והשתלמויות סדירות. זאת ועוד, היא מפעילה פעמיים בשבוע את סדנת הציור לילדי הקיבוץ, שהקימה לפני למעלה מארבעים שנה (פישביין, 2000; צרפתי, פראג ידידה, 2009). בשנת 2010 קיבלה פרס מפעל חיים של התנועה הקיבוצית על תרומתה הייחודית והמשמעותית בעיצוב הגן הקיבוצי והוראת דרכי עבודה בגן לדורות של גננות ומחנכות מראשית ההתיישבות בעמק בית שאן בשדה אליהו ועד ימינו (ידיעות הגליל, 2010)

בנוסף לכך, מלכה האס לימדה קרוב לארבעים שנה במכללת אורנים (1961-1999). במתכונת זו היא פיתחה קורס ייחודי בשם "חינוך בילדות המוקדמת" וכתבה ספרים וחוברות הדרכה בנושא זה (פישביין, 2000). במסגרת עבודתה כמרצה במכללת אורנים (1961-1999), הלכה והתגבשה אצלה גישה פדגוגית סדורה, אשר בעקבותיה פיתחה האס תפיסת עולם חינוכית שהפכה לאבן דרך בחינוך בגיל הרך. עיקר פועלה הוא בתרגום החומר העיוני לעקרונות עבודה מעשיים וממשיים לגננות בגיל הרך, תוך פיתוח ארגז כלים בעבודה החינוכית (ואלה, 2000). בזאת היא מקדמת תפיסת חינוך מקורית ויצירתית שאינה קופאת על שמריה. תפיסה זו הינה דינאמית ואיננה סגורה בתכניות לימודיות אלא רצופה בעקרונות ברורים המשמשים כסימני דרך מחד גיסא, ומאידך גיסא – משאירים לגננות מרחב לביטוי אישי-מקצועי רב (דוגרינט, 2010; ואלה, 2000).

במשך שנים רבות, וגם היום, הפדגוגיה של מלכה מזוהה עם התנועה הקיבוצית. הדברים נכונים לא רק לקיבוץ של פעם, אלא גם היום לקיבוץ המשתנה וכן בגנים המצויים בקהילות אחרות, בעיקר באלה המאמינות כי כדי לגדל ילד צריך כפר שלם. בזאת מתאפיינת גישתה בתפיסה אקולוגית לפיה התכנית החינוכית נבנית על הסביבה בתוכה נמצא הגן, בתוך מעגלי המשפחה, הקהילה והתרבות. לטענתה, היכולת ליצור אינטגרציה בין כל הגורמים הללו באופן שיהיה משמעותי לילדי הגן היא אומנות הפדגוגיה (ואלה, 2000). בשל כל זאת כונתה גישתה החינוכית של מלכה האס 'גן ילדים כמכלול החיים', שכן היא מתבססת בעיקרה על התפיסה ההוליסטית (מתווה אריאב, 2011).

יותר מכל מזוהה מלכה האס עם המושג 'חצר הגרוטאות', שפותח ונוסח על-ידיה. במושג זה באה לידי ביטוי השקפתה העקרונית בתחום החינוך המוצג על-ידיה כאחד מסממני המהפכה

האמיתית שהחצר הקיבוצית והמסגרת הקיבוצית הביאו לעולם (דוגרינט, 2010; ולדן 2009). בזאת למעשה מהווה חצר הגרוטאות בגן הילדים הרחבה ייחודית של הסביבה החינוכית בה הילדים מתמודדים עם אתגרים מוטוריים ורוחניים. הם קולטים בכל חושיהם את עושר הגירויים מהעולם האמיתי ומשמרים בחפצים מקדמי זכירה המאפשרים להם לקשור בין חוויותיהם לרגשותיהם ודמיונותיהם תוך עשייה יצירתית. הגישה החינוכית של חצר הגרוטאות יצרה תרבות פדגוגית המשכית הניתנת ליישום בכל הפאזות ההתפתחותיות של הילדות המוקדמת עם דגש מיוחד על התיווך של הצוות החינוכי (האס וגביש, 2008). מושג זה קיבל תנופה מהרגע שהחלו לקיים ימי עיון סדירים לגננות עובדות לקראת סוף שנות ה-70 ועד היום (צרפתי, פראג וידידה, 2009). חידוש לשוני אחר הינו הגדרת המושג 'פעוטות' לבני שנה עד שנתיים, ו'פעוטים' לבני שנתיים עד שלוש (ולדן 2009).

תרומה נוספת של האס מתגלמת בתיאוריה ובמעשה בתחום ציורי ילדים. במסגרת זו פיתחה גישה תיאורטית חלוצית בנושא התפתחות השרבוט והציור בגיל המוקדם (דוגרינט, 2010). בנוסף, הוציאה לאור ב-1998 את סיפורה "ביתן הציור - ילדים מבטאים רגשותיהם בצבע ובקו" ובו מוצגות עבודות הילדים כיצירות אמנות לכל דבר, תוך מתן יחס מכבד ליוצרים הצעירים. כמו-כן, יותר מ-60 שנה מתוך 91 שנות חייה ועד היום, היא אוספת ונוצרת יצירות אמנות של ילדי ישראל, שאותן אף הציגה במוזיאונים בישראל ובעולם (צרפתי, פראג וידידה, 2009), כך שבביתה מצויים כ-250,000 ציורי ילדים ממוינים לפי שמות ולפי שנתונים (פישביין, 2000).

זאת ועוד, כבר בתכנון גן הילדים באה לידי ביטוי תפיסתה המשלבת השקפת עולם חברתית וחינוכית בתכנון סביבתי. בזאת הדגישה את הקשר הנחוץ בין החינוך לבין האדריכלות (צרפתי, פראג וידידה, 2009). במסגרת זו הפגינה חשיבה מעמיקה המתייחסת לכלל ולפרט, למרחב הגן, לחצר, למרחב הפנים ולפריטי הריהוט. בזאת היא שמה דגש על התאמת התכנון לתנאים האקלימיים המקומיים ולאורח החיים המיוחד בחברה הקיבוצית, למערכות היחסים ולתפיסה התרבותית של הקהילה (דוגרינט, 2010).

במכלול עבודתה החינוכית מצוינים לזכותה 65 שנות עבודה וחקירה בתחום החינוך בילדות המוקדמת (צרפתי, פראג ידידה, 2009). חקירה מתמשכת זו היא אשר עיצבה את גישתה הדינאמית בחינוך תוך התאמתו לתנאים המשתנים. במסגרת זו נחשפה והושפעה מדמויות מפתח רבות אשר סייעו בהתוויית הפדגוגיה החינוכית שלה. את לימודי היהדות ואת החשיבה החינוכית-יהודית קיבלה מלכה בירושלים ממורתה הדגולה נחמה ליבוביץ ואת עולם הטבע הארצישראלי למדה להכיר ולאהוב ממרגולין וממנדלסון, אנשי שם בתחום זה (פישביין, 2000). את הרציונאל והפרקטיקה של 'חצר הגרוטאות' היא פיתחה על-פי שלבי ההתפתחות הילד (ולדן, 2009). בהקשר של תורתה בדבר התפתחות הציור בגיל הרך, בשנות ה-50 עמדה לרשותה רק גישתו של ויקטור לונפלד ודומיו שפירשו ציורי ילדים מנקודת מבט פרוידיאנית. כאשר בשנות ה-60 שינתה מלכה האס את גישתה בעקבות קריאה בספרה של רודה קלוג, דמות מובילה בחינוך בילדות המוקדמת, אשר התייחסה לציורי ילדים בגישה פנומנולוגית-התפתחותית. בעקבותיה, האס אספה ומיינה ציורי ילדים וגילתה את התופעות האוניברסאליות המאפיינות אותם ואת התפתחותן. בשנת 1987 פגשה האס בבוסטון את ננסי סמית, שבהשפעת פיאגיה הסבירה את התהליך הקוגניטיבי המרתק בו הילד תוך פעילות עצמית מבנה את המושגים הבסיסיים: קו, משטח וצורה, המאפשרים את

התפתחות הצורך. בסוף שנות ה-90 הכירה האס את מודל ההתפתחות הקוגניטיבית של אנט קרמילוף-סמית העוסק בהתפתחות התודעה של פעוטות כמערכת ייצוגית. האס יישמה מודל זה בשילוב מודל התיווך של פוירשטיין / קליין - והוציאה עם צילה גביש חוברת הדרכה בשם: "פעוטים מתנסים בחומרי אמנות", המשלבת תיאוריה ומעשה (פישביין, 2000).

לסיכום, האס הטביעה את חותמה ועיצבה גישה חינוכית ייחודית, המעוגנת בהבנות עמוקות של התפתחות ילדים שמיושמות בפרקטיקה יומיומית בגן הילדים תוך חיבור הדוק לסביבת החיים האנושית והפיסית של הקיבוץ. תרומתה המרכזית היתה בעיקר בהעמקת הידע על התפתחות של פעוטות ופעוטים. במסגרת זו פרסמה כחמישים וחמש ספרים וחוברות בהם היא תרגמה למעשה תיאוריות פדגוגיות לעשייה החינוכית היומיומית. מבין פרסומיה ניתן למנות את הספרים: "ילדי הגן בחצר", "ביתן הצורך", "פעוטות מתנסים בחומרי אמנות", "ציירתי על הזה, על הזה" ועוד. בכלל זאת, היא התמקדה בפעילויות הילד בחצר הגרוטאות, התפתחות הצורך והבעה ביצירה ותכנון הסביבה החינוכית. את גישתה הפרקטית והייחודית יישמה בשטח הן בעבודתה כגננת והן בהדרכתה אלפי מטפלות וגננות (דוגרינט, 2010; פישביין, 2000; צרפתי, פראג ידידה, 2009).

מהאמור עד כה ניתן לראות כי ממכללת אורנים צמחו הוגי הדעות המובילים בארץ בתחום החינוך לגיל הרך ועולה כי השפעתם על החינוך בגיל הרך, בעיקר בקיבוצים היתה בולטת עד לתחילת שנות ה-2000. מחקר זה שם לו למטרה לבחון את האופן בו פירות העשייה של מכללת אורנים באים לידי ביטוי בפועל בגנים. בחינת הדברים נעשתה באמצעות מחקר גישוש דקונסטרוקטיבי, אשר ניגש לבחון את הדברים ממספר זוויות שונות. בהמשך לזאת נבחנו גורמים רלוונטיים אשר השפיעו על עבודת הגננת באזורים אשר היו מקושרים לאורנים בגלל קרבתן הפיסית והשתייכותן של גננות רבות מבוגרות לאורנים. האופן בו מחקר זה בחן את ההשפעות, כמו גם הגורמים להם, יתואר בהרחבה בפרק המתודולוגיה.

3. מתודולוגיה

3.1 שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית היא מהי השפעתם של הגישות החינוכיות של מלכה האס וגדעון לויך על מערכות החינוך של הגיל הרך בעשור האחרון?

שאלות משנה:

- ← האם בתכניות הלימודים בחוג לגיל הרך במכללת אורנים יש ביטוי לגישותיהם של גדעון לויך ומלכה האס?
- ← האם כתביהם של ההוגים ימצאו בבסיסם של ניירות עמדה, תוכניות ומתווים של משרד החינוך לגיל הרך?
- ← האם כתביהם של ההוגים והגישות החינוכיות שהם מייצגים מהווים 'נכסי צאן ברזל' בשיעורי ההדרכה הפדגוגית ובעבודה המעשית במכללת אורנים?

3.2 שיטת מחקר וכלי מחקר

השיטה המחקרית אשר נבחרה לצורך מחקר זה הינה משדה המחקר האיכותני. בתוך זאת, שיטת המחקר מתבססת על מודל מחקר גישוש דקונסטרוקטיבי (Van-Dijk, 2003; Stables, 2003). לפי שיטה זו, ניתן ללמוד מתוך אוסף של נתונים ספציפיים, בדרך המתמקדת בצירוף והאחדה של מספר כיווני מחקר יחדיו, בכדי להדגיש את המוטיב המקשר ביניהם. כמו-כן, על-פי מתודת מחקר זה, ערוצי המחקר התרחבו תוך כדי איסוף הנתונים והובילו לסיכום של תהליכים חברתיים – תרבותיים וכלכליים, אשר מתוכם ניתן להסיק על הנושא הנחקר (צבר-בן יהושע, 2006).

בנוסף, בהסתמך על גישתו של לוואן (Leeuwen, In: Wodak & Meyer, 2009), מאחר והמחקר עוסק בחינוך, נעשתה אבחנה בין ניתוח הטקסטים לבין הפרקטיקה כפי שהיא באה לידי ביטוי בשיח ובפועל במכללת אורנים ובגנים. לפיכך, נערכה השוואה בין נוכחותם של ההוגים בתוכניות להכשרת ולהדרכת גנות לבין דיווחים סובייקטיביים המעידים על יישום גישותיהם בפועל. במסגרת זו נעשה שימוש במספר כלי מחקר מרכזיים:

ניתוח טקסטים - מחקר זה התבסס ברובו על דקונסטרוקציה של טקסטים על-פי אפיוני ניתוח השיח הביקורתי של ואן דייק (Van-Dijk, 2003). השיח הביקורתי התייחס לניתוח תוכניות שנכתבו במסלול לילדות המוקדמת במכללת אורנים כמו גם ניתוח של תוכניות של משרד החינוך. הגישה הדקונסטרוקטיבית אפשרה שימוש בגישות ודרכי מחקר מגוונות ויצירתיות לניתוח טקסטים ולחקירת שאלות המחקר תוך בחינתן מהפן התרבותי והחברתי.

ראיונות עומק – בהמשך לניתוח הטקסטים נבחנו הממצאים באמצעות שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה עם דמויות מרכזיות הקשורות להנחלת הגישות הנחקרות. הבחירה בראיונות עומק נבעה מאופי מחקר אינטימי אשר אפשר ירידה לפרטים ושחזור מדויק של מניעים ותהליכי קבלת החלטות. השימוש בראיון מובנה למחצה נבחר בשל היותו משלב גם את הגמישות של הראיון הפתוח וגם את המיקוד של הראיון המובנה. כלומר, ניתנה למראיינים במה פתוחה לדבר על הנושאים הנחקרים ובשעת הצורך נשאלו על-ידי המראיינת שאלות מנחות ושאלות מעוררות

(שאלות המעמדות אותם עם סיפורים ודעות שעלו ממקורות אחרים, אשר גורמות להם להגיב ולהביע את עצמם) (צבר-בן יהושע, 2006). בחלק המרכזי של הראיונות עמד הרצון להבין ולחשוף מידע כללי על מידת השפעתם של הוגי הגישות החינוכיות בגיל הרך, שהתהוו במכללת אורנים, על הגיל הרך ובפרט על גני הילדים.

לסיום, במחקר זה נותחו הממצאים בגישה שפררה (1985) מכנה 'Gnosiological-Attitude', לפיה יש חשיבות מרכזית להכרה במימד ובקונטקסט הסוציו-היסטורי של הנושא הנחקר והשפעת הדיון והידע הנרכש על העתיד. לפיכך נערכה בחינה של התמורות המרכזיות שחלו במערכות החינוך לגיל הרך, בתוך ומחוצה למכללת אורנים, בשלושת העשורים האחרונים. לאור זאת ניתן היה להסיק על משתנים מתערבים אשר השפיעו על מידת נוכחותם של ההוגים, מהן ניתן להסיק מסקנות והמלצות לעתיד.

3.3 הליך מחקרי וניתוח נתונים

מחקר זה צמח מתוך הנרטיב של מזמיני המחקר, ראשי המסלול לילדות המוקמת במכללת אורנים, אשר יצאו מהנחת יסוד כי עוד קיימת כיום השפעה ניכרת של הוגי הדעות שלימדו באורנים על שדה החינוך בגיל הרך בארץ. מתוך גישה זו נבחנה תחילה מידת הימצאותם של הגישות הנחקרות במסמך הרשמי לעשייה חינוכית בגן הילדים מטעם משרד החינוך: "קווים מנחים לצוות החינוכי בגן הילדים לשנת 2010". לאחר ניתוח הטקסט התברר שאין הממצאים תומכים בשאלת המחקר. לאור זאת, נערכה פנייה לשתי מפקחות ממחוז הצפון אשר נבחרו בשל היותן בוגרות אורנים ומכירות היטב את הגישות החינוכיות הנחקרות. כמו-כן, שתיהן היו גננות שעבדו על פי אחת הגישות. בנוסף, הבחירה בהן נבעה משום ששני ההוגים פיתחו ויישמו את גישותיהם באזור הצפון והשפעתם על שדה החינוך בקרבתם הפיסית הייתה מורגשת לאורך השנים. לאור הממצאים שעלו משיחות הגישוש הראשוניות עימן עלה צורך לבדוק פרמטרים נוספים לשם בחינה נוספת של הממצאים.

במסגרת זו הוסט מוקד המחקר לתמורות שחלו בתוכניות ההכשרה לגיל הרך בתוך מכללת אורנים. מעבר זה נעשה על בסיס ההנחה כי על מנת לבחון את ההשפעות בשטח, יש לבחון תחילה את מקורות הידע וההכשרה לגישות אלה. תחילה נערכו ניתוחי הטקסטים הבאים:

- ← ניתוח טקסט של תוכנית הליבה של מסלול המו"ג, 2005.
- ← ניתוח טקסט של תכני קורסים וסילבוסים של מסלול המו"ג, 2005.
- ← ניתוח טקסט של תכני קורסים וסילבוסים של מסלול המו"ג, 2010.
- ← ניתוח טקסט של תכנית הלימודים ומצבת הסגל הכשרה להוראת במסלול הגן: לידה עד שש. על פי דרישות ההגשה של מתווה אריאב, 2011.

לצד זאת נמנו מכלול הספרים והמאמרים פרי עטם תוך סיכומם ועריכת השוואות ביניהם כפרמטר נוסף, אשר עשוי להעיד על מידת השפעתם, ובנוסף נערכה בדיקה של מידת אזכורם במרחב הווירטואלי, הנתפס כמקור ידע נגיש לאנשי החינוך שאינם רק בוגרי אורנים.

מכלול הממצאים שנאספו עד שלב זה העלו צורך נוסף לבחינת הגורמים וההסברים למידת ההשפעה של ההוגים שעלתה מן הממצאים. בעקבות כך, בוצעה סדרה של ראיונות עומק

ושיחות בירור עם אנשי חינוך המעורבים בתהליכים שהשפיעו על הטמעתן ו/או נסיגתן של הגישות הנחקרות. בכלל זאת נמנים :

- ← ראיון עם מנהלת המסלול לילדות המוקדמת באורנים.
- ← ראיון עם מדריכה פדגוגית וותיקה שלימדה במכללת אורנים עד 2008.
- ← ראיונות עם תשע מדריכות פדגוגיות שמלמדות במכללת אורנים כיום (2011).
- ← ראיון פתוח עם מרצה במכללת אורנים המתמחה לגישתה של מלכה האס במכללת אורנים.
- ← שיחות עם שתי מפקחות לגיל הרך מטעם משרד החינוך ממחוז צפון.
- ← ראיון עם רכזת חינוך גיל הרך במועצת גליל העליון 1993-2007.

הראיונות היו שיחות עם שאלות מנחות ושיחה חופשית שבמהלכה הובהרו סוגיות נוספות שעלו ונבדקו לאחר מכן. הראיונות עם מדריכות הפדגוגיות, מרצה המלמדת את גישתה של מלכה האס וראש המסלול לגיל הרך באורנים האירו נקודות שבעקבותיהן היה ברור שהתמונה שהתקבלה היא רק חלק מתוך מכלול נסיבות היסטוריות, שאם לא נתייחס אליהם התוצאות תהיינה תלושות ותוצג תמונה חלקית ולא מאוזנת. בעקבות כך, נכללו שיחות עם מפקחות הנמצאות שנים רבות בשטח, קודם כגונות, לאחר מכן כמדריכות פדגוגיות ונכון להיום מפקחות של משרד החינוך. הראיונות התרכזו תחילה באורנים והתפרסו למדריכות פדגוגיות בגמלאות, לפיקוח ולרכזת החינוך לגיל הרך במועצה אזורית. השאלות נסבו סביב נושאים עיקריים : ראשית, נשאלו שאלות לגבי תכני ההכשרה בשיעור ההדרכה הפדגוגית וקורסים נלווים, לאחר מכן נשאלו שאלות לגבי מקומות העבודה המעשית, לגבי הכתובים והפרסומים ולבסוף על השפעת הוגי הדעות בשטח כיום.

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן על-ידי זיהוי וארגון לפי תמות מרכזיות העולות מדברי הנבדקות. תחת כל תמה סוכמו עיקרי הדברים המתארים את ההשפעות של ההוגים לצד תמורות מרכזיות במערכות החינוך וההכשרה לגיל הרך. ניתוח התוכן והצגת הממצאים נעשתה, בהתאם למתודת המחקר האיכותני, על-פי ציטוטי הנבדקות המציגות את המציאות מנקודת מבטן האישית.

4. ממצאים

פרק זה מציג את סיכום הממצאים שנאספו בתהליך החקירה לפי שלבי המחקר השונים. תחילה יוצגו ממצאים הנוגעים להשפעותיהם של הגישות הנחקרות על תוכניות לגיל הרך מטעם משרד החינוך. בהמשך לכך, יתוארו הממצאים הנוגעים למשקל הניתן לגישות אלה בתוכניות ההכשרה במסלול לגיל הרך במכללת אורנים. בנוסף, יינתנו ממצאים ראשוניים על אזכוריהם של ההוגים במרחב הווירטואלי תוך סיכום כתביהם ופרסומיהם. לסיום יוצג סיכום הראיונות שנערכו עם אנשי חינוך רלוונטיים. סיכום זה שופך אור על התהליכים המרכזיים שחלו בעשור האחרון אשר השפיעו על קיום הממצאים הקודמים.

4.1 שכיחות אזכורי הגישות והמונחים של לוי והאס בתוכניות משרד החינוך

4.1.1 'קווים מנחים לעשייה החינוכית בגני הילדים' מטעם משרד החינוך לשנת 2010

לשם בחינת השפעתם של ההוגים הנחקרים על החינוך בגיל הרך, נבדקה, מידת האזכור של הגישות שלהם בתוכנית "קווים מנחים לצוות החינוכי בגני הילדים" מטעם משרד החינוך, המנהל הפדגוגי - האגף לחינוך קדם יסודי, לשנת 2010. במסגרת זו, נערכו חיפוש וספירה של המושגים והמונחים המרכזיים של משנתם. כמו כן נערך ניתוח טקסט של התכנים המופיעים בתוכנית בהשוואה לרוח הגישות של ההוגים לוי והאס. זאת, תוך מתן דגש על ההבדלים בגישות הפדגוגיות ובהצעות לסדרי היום בגן.

מתוך ניתוח תוכנית 'קווים מנחים', עולה שכיחות נמוכה של המונחים והמושגים המרכזיים בהם עסקו גדעון לוי ומלכה האס, כפי שניתן לראות בטבלה מספר 1. יש לציין כי בחלק מהמונחים עסקו שני ההוגים, אולם באופן שונה.

טבלה 1 : אזכורים של גישותיהם של לוי ו האס בתוכנית- 'קווים מנחים לצוות החינוכי'

מספר האזכורים	מושגים מגישות ההוגים
0	"גן הילדים כמכלול החיים"
0	"גן אחר"
0	גישה הוליסטית
4	חצר
0	חצר גרוטאות
2	דיאלוג
0	הדבקות
2	זרימת פעילות
4	פעילות מזדמנת
4	פעילות מתוכננת
0	סדר יום קבוע מובנה
0	זמן ביניים
3	חול
0	חימרוחומר
2	חומרי טבע
0	טיול
4	מזנון
4	מעורבות
0	מצרפים
1	נגריה
0	שולחן חול
0	שולחן גרפי
0	מטול
0	פינת מים
1	ציור
0	שוויון ערך הפעילויות

כפי שניתן לראות בטבלה 1, ישנם מושגים ועקרונות רבים של ההוגים אשר אינם מוזכרים כלל בתוכנית המדוברת. כך למשל גישתה של מלכה האס בדבר 'גן הילדים כמכלול חיים', כמו-גם העמקתה בחצר הגרוטאות, בפעילויות העוסקות בחומר, בהדבקות ובטיולים לפי שלבי ההתפתחות של הילדים נעדרים לחלוטין מתוכנית משרד החינוך. באופן דומה, ה'גן האחר' שמציע גדעון לוי וכן פיתוחו את פינת המצרפים, פינת המים, שולחן הציור, מטול והשולחן הגרפי אינם זוכים כלל להתייחסות.

יתרה מכך, בניתוח התוכן של המושגים שכן נמצאו בתוכנית, תוך בחינת הלימתם לגישות ההוגים, נמצא כי אף לא אחד מהמושגים והמונחים שנמצאו סימלו את הכוונה והרציונאל המקוריים. בכך, הם מחזקים את הממצאים בדבר היעדרם המוחלט של ההוגים, המייצגים את 'רוח אורנים', מתוכניות לגנות של משרד החינוך. כך למשל, כבר במבוא לחוברת, המציג את הגישה הפדגוגית לחינוך בגיל הרך, ניתן לראות כי משרד החינוך בחר להתבסס על גישה אמריקאית של ארגון NAEYC (National Association for the Education of Young Children), שמטבעה אינה כוללת בתוכה את ההוגים המובילים בישראל.

יש לציין, כי על אף שניתן למצוא קווי דמיון בין גישתו של הארגון האמריקאי לבין גישתם של לוי והאס (כל אחד בנפרד), הרי שהוא רחוק מלהכיל את משנתם של ההוגים ואת

תרומתם הייחודית לחקר הגיל הרך, בעיקר באופן ההתאמה שלהם למאפייני החינוך הייחודיים לישראל. לשם הדוגמא, ניתן לראות כי אין קשר בין מושג 'החצר' כפי שהוא מופיע בתוכנית "קווים מנחים" לבין האופן בו התייחס אליו לוי, ובאופן מובהק יותר - לבין תורת 'חצר הגרוטאות' שפיתחה מלכה האס. בתוכנית "קווים מנחים" ישנם רק ארבעה אזכורים למושג 'חצר' כאשר שניים מתוכם מופיעים בטבלאות סדר היום המוצעים בחוברת זו. לא ניתן למצוא, ולו אזכור קל, של המחקר, התיאוריה והפרקטיקה של האס בדבר 'חצר הגרוטאות'. זאת ועוד, אחד הדגשים של שני ההוגים בהקשר זה, הינו תפקידה המרכזי של הגננת בבניית חצר הגרוטאות, במעורבות פעילה ותיווך עם הילדים בחצר. בכלל זאת, נדרשת הגננת לערוך תצפיות, מעקב ולהיות באינטראקציה ישירה עם הילדים בזמן החצר. לעומת זאת, בחוברת "קווים מנחים" מוגדר זמן החצר כ- "זמן שיחות אישיות עם ילד אחד עד שלושה ילדים" (עמ' 39) בתוך כותלי הגן, או לחילופין, "עבודה בקבוצות קטנות בתוך הגן בעוד מחצית הילדים בחצר עם הסייעת" (עמ' 40).

דוגמא נוספת, מראה כי אף לא אחת מהתייחסויותיהם השונות של ההוגים למושג "זמן ביניים" - אינה מוזכרת בחוברת זו. מלכה האס הגדירה את המונח "זמן מעבר" באופן הבא:

"זמני מעבר מתקיימים בין הפעילות השונות. בזמן זה יכולים הילדים לפעול באופן חופשי במקום ובחברה הרצויה להם. איכותם של זמני המעבר נמדדת לפי יכולתם של הילדים לפעול באופן מכוון, בלי לגלוש לפעילות מוטורית אקראית (...). בשנות החיים החמישית והשישית זמני המעבר מתארכים, משתלבים בסדר היום של הגן, ומנוצלים על ידי הילדים ללמידה איכותית גם בלי שמובטחת להם נוכחות של מבוגר" (פלוטניק, 2007 עמ' 57).

מנגד, גדעון לוי הגדיר את המונח "זמן ביניים" כשלב בפעילות הילד הנמשך בין שלב הרגיעה לשלב ההתכוונות מחדש לקראת פעילות חדשה, כפי שניתן להבין מהציטוט הבא:

"פרק זמן שעובר עד שהילד הולך למשהו אחר. (...) התכנון אומר לו שכך צריך. השלב הבא הוא התכוונות בגמר. המבנה צריך להיות מאוזן (...). ואז זה זורם הלאה (...). הוא גמר, ומה הוא יעשה עכשיו? אם אין על ידו ילדים אחרים שמושכים אותו מיד, הוא לא יכול מיד לעבור, זה צריך כאילו לשקוע בתוכו. ואז נוצר מה שקראנו לו 'זמן ביניים', פרק זמן שעובר עד שהילד הולך למשהו אחר" (דיין, 2001 עמ' 224).

שתי התייחסויות הללו של האס ולוי, על הדומה והשונה ביניהם, נעדרות לחלוטין מתוכנית המתווה. למעשה, אין כל אזכור למושג חשוב זה.

בבחינת ההצעות לסדר היום של גדעון לוי ומלכה האס, לעומת חמש ההצעות לסדר היום המוצגות בתוכנית "קווים מנחים" (ראה נספח א'), נמצא כי אף לא אחת מהן תואמת את הגישות הנחקרות. יחד עם זאת, ניתן היה למצוא שימוש במונחים ספורים של ההוגים אולם מחוץ להקשרם ולמשמעותם המקוריים. כך למשל, בדגם ד' של סדר היום בתוכנית המתווה ניתן לראות בין השעות 11:00-13:00 הצעה ל"זרימת פעילות" בה נכתב: "בכל סביבות הפעילות והמשחק בגן ובחצר על-פי התכנון והבחירה של הילדים, והגננת במקביל תערוך שיחות אישיות עם ילד אחד עד שלושה לאורך כל היום. עבודה בקבוצה קטנה מתוכננת בתיווך הגננת" (עמ' 40). להבדיל מכך, המונח 'זרימת פעילות', אותו הגה גדעון לוי, פירושו לאפשר לילד לעבור מפעילות אחת לאחרת

באופן "זורם". משמע, שהילד אינו צריך להסתדר עם זמנים קצובים לסוגי פעילויות מסוימות, אלא שכדי לאפשר לפעילות לזרום, דרוש סדר יום גמיש ומשתנה ואפשרויות והיצעי פעילות רבים. מכאן, שבניגוד לתוכנית 'קווים מנחים', גישתו של לויך רואה לנגד עיניה בעיקר את הילד הפעיל לפי בחירתו, החלטתו והעדפותיו, ולא את תוכנית הלימודים (דיין, 2001). הוא מציע, שיש לאפשר לכל ילד לבחור את הפעילות הרצויה לו ולהתמיד בה ככל שירצה עד אשר מיצה את האפשרויות שבה.

בנוסף, בתפיסתו של גדעון לויך מעורבותה של הגננת בפעילות הילד על-ידי תצפית ו/או השתתפות פעילה ו/או 'מעורבות משתתפת' הינה קריטית באינטראקציה החינוכית. מונח זה ותפיסת תפקיד הגננת כמי שיושבת, משחקת, עובדת, ויוצרת עם הילדים היא אחת התרומות החשובות ביותר שלו. כאמור, בניגוד לכך, מציע משרד החינוך כי בזמן 'זרימת פעילות', הגננת כלל לא תהיה נוכחת, אלא תערוך שיחות אישיות עם ילד או שניים בחדר נפרד.

כפי שניתן לראות, ישנם הבדלים מובהקים בגישתו החינוכית של גדעון לויך לבין התוכנית 'קווים מנחים'. מאידך גיסא, השונות בין סדר היום אותו מציעה מלכה האס, לבין הצעות 'קווים מנחים' אינה משמעותית במבט ראשון. בשני המקרים סדר היום מוכתב על-ידי הגננת, תוך שהוא מובנה כרצף של יחידות החוזרות על עצמן בכל יום (ראה נספחים א' ו-ב'). אולם עם זאת, הרי שמלכה האס פיתחה סדר יום מסוים הנשען על תיאוריה ורציונאל ברורים, באופן שכמעט אינו מאפשר את יישום גישתה בסדר יום אחר. על כך ניתן ללמוד מן הציטוט הבא:

סביבה חינוכית מהווה את הרקע לפעילותם של הילדים ועליה להיות קבועה, ברורה ומותאמת לשלב ההתפתחותי שלהם (...). ביום הפעילות בגן. יחידות הפעילות: כל פעילות והמיקום שלה, החומרים שלה וכללי התנהגות הקבועים שלה. הקביעות עוזרות לילדים להתמצא, וחוסכת מהם התלבטויות כגון "מה עושים עכשיו?" או "איפה עובדים עכשיו?" היא מאפשרת להם לתעל את כוחותיהם לפעילות עצמה ולהפיק ממנה את המיטב. סביבה מוכרת מופנמת על-ידי הילדים והופכת לתשתית יציבה שעליה ניתן לבנות נדבכים נוספים. מעבר לכך, חשוב לקיים בתוך המסגרת הקבועה, רמה גבוהה של חירות ויכולת בחירה בתוך הפעילות עצמה (פלוטניק ואשל, 2007 עמ' 55).

בשונה מכך, בתוכנית הקווים מנחים של משרד החינוך מוצעות מספר אפשרויות לסדר יום מהן יכולה לבחור הגננת, ללא הצגת רציונאל חינוכי. לפיכך, תוכנית 'קווים מנחים' מאפשרת יותר גמישות בהבניית סדר היום לעומת גישתה של מלכה האס. יתרה מכך, אף לא אחד מההצעות תואם באופן מוחלט את סדר היום של האס.

לסיום, יש לציין כי אף ברשימת מקורות המידע והספרות המקצועית אותה מציע משרד החינוך לקריאה נוספת, אף לא אחד מהם הינו של מלכה האס או של גדעון לויך. לאור ממצאים אלה הוחלט לבחון את נוכחותם של ההוגים בכותלי מכללת אורנים, שם פיתחו ולימדו בעבר את משנותיהם, כפי שיוצג להלן.

4.2 שכיחות אזכורי הגישות והמונחים של לויין והאס במכללת אורנים

4.2.1 תוכנית הליבה

בשנת 2005 נערכה על-ידי תמר פלד תוכנית הליבה של המסלול לגיל הרך, שהינה תוצר של עבודת צוות של כל המדריכות הפדגוגיות מכל השנתונים. במבוא לתוכנית כתוב: "תוכנית הליבה הנה כלי תכנוני המסייע לצוות הוראה לתכנן את עבודתו, ברמת התוכן, המיומנויות ודרכי ההוראה והלמידה המתאימים (...). מטבע הדברים בתוכנית משתקפים ערכים, עקרונות ומושגים שהמוסד החינוכי רוצה להקנות לתלמידים" (עמ' 4).

חיפוש אחר אזכורים של ההוגים מלכה האס וגדעון לויין בתוכנית הליבה, מעלה כי אין התייחסות לגישותיהם. בכלל זאת נבחנו הפרקים: מבוא לתוכנית הליבה, עיצוב תוכנית הליבה, דמות הבוגר הרצוי, שלושת מעגלי התייחסות: מעגל התכנים, מעגל המיומנויות ומעגל דרכי הוראה וכן הסיכום. מעבר לעובדה שבפרקים אלה שמם לא מוזכר בתוכנית, גם לא ניתן למצוא את המונחים שפיתחו, את המושגים אליהם התייחסו כמו גם כל רמז לגישה החינוכית אותה הציעו.

4.2.2 קורסים במסלול לגיל הרך

בעקבות הממצאים הקודמים, נבחנו סילבוסים של קורסים שונים מתוך תוכנית הליבה 2005 ומתוך שנתון 2010. בכלל זאת, נבדק האם ההוגים מוזכרים בתיאור תכני הקורס וכן האם ישן הפניות לכתביהם ברשימות הביבליוגרפיות של הסילבוסים. הממצאים מוצגים להלן בטבלה מספר 2:

טבלה 2: אזכורי ההוגים בסילבוסים משנת 2005 ו-2010 במסלול לגיל הרך מכללת אורנים

שם הקורס	אזכור בסילבוס		הפניות ברשימה הביבליוגרפית	
	גדעון לויין	מלכה האס	סה"כ הפניות	גדעון לויין / לסרי דני (בהתאמה)
תוכנית הליבה 2005	0	0	34	2 / 3
	0	0	34	2 / 3
	0	0	34	2 / 3
	0	0	30	1 / 2
	1	0	17	1 / 2
סילבוסים משנתון א' ו-ב' 2010	0	0	37	4
	0	0	18	4
	0	0	-	-
	0	0	-	-
סה"כ	1	0	204	8 / 21

כפי שניתן לראות בטבלה זו, בתיאור תכני הקורסים הנלמדים במכללת אורנים במסגרת ההכשרה לגיל הרך, אין כל אזכור לגישתה של מלכה האס. באופן דומה, גישתו של גדעון לויך מוזכרת רק פעם אחת תחת הקורס 'חינוך- תכנון לימודים בגן הילדים', שם נאמר כי במסגרת הקורס ילמדו "העקרונות התיאורטיים של שתי השיטות העיקריות: הוראה/למידה מתווכת, על פי ויגוצקי, פויירשטיין וקליין והמעורבות המשתתפת על-פי גדעון לויך ודני לסרי". משמע, התייחסות זו כוללת בתוכה מוטיב מרכזי אחד ממשנתו של גדעון לויך אשר רחוק מלייצג את מכלול גישתו החינוכית של 'הגן האחר' אותו פיתח.

כמו-כן, נמצאו מעט מאוד הפניות לכתביהם של ההוגים בתוך הרשימות הביבליוגרפיות של הסילבוסים. מתוך סך כולל של 204 הפניות, רק 21 מהם מציינים את כתביו של גדעון לויך, תוך חזרה על הספרים "גן אחר" (1971) ו-"פעילות והתנהגות" (1989). כאן המקום להזכיר כי לויך פרסם בחייו קרוב לשמונים ספרים וחוברות לצד מאות מאמרים. בנוסף להפניות אלה, יש לציין עוד שמונה המפנים לכתביו של דני לסרי: "שיח פעיל" (1992) ו-"הזמנה לדיאלוג" (תשס"ו), בהם הוא עיבה למעשה חלק ממושגיו של גדעון לויך. מספרים נמוכים יותר נמצאו בחיפוש אחר הפניות לכתביה של מלכה האס. מתוך כלל הרשימות ניתן למצוא שתי הפניות בלבד לכתביה המופיעים תחת הקורס "סביבות למידה בילדות המוקדמת", "תינוקות ופעוטים מתנסים במים בחול ובחצר גרוטאות" (1995) ו-"לומדים בטיול" (1995).

מכאן, ניתן לומר כי בהצהרה הרשמית של התכנים הלימודיים במכללת אורנים בתוכניות ההכשרה לגיל הרך, כמעט ולא ניתן למצוא את הגישות החינוכיות של גדעון לויך ומלכה האס.

4.2.3 מתווה אריאב מכללת אורנים

בשנת 2005 החליט המל"ג להקים ועדה בראשותה של פרופ' אריאב, על מנת שזו תגיש לה הצעה למתווים לתכניות לימודים, אשר יהיו משותפים לכל המוסדות להשכלה גבוהה המקיימים תכניות להכשרת מורים. יחד עם זאת, צוין כי המתווים צריכים להיות גמישים דיים כדי שיוכלו לבטא את השקפתו החינוכית ועצמאותו האקדמית של כל מוסד, ולאפשר לו לפתח תוכניות להכשרת מורים ייחודיות ומגוונות (חוזר מנהלת האגף להכשרת מורים, 2006). סעיף זה דן בתוכנית הלימודים 'מתווה אריאב' כפי שהוגש על-ידי מכללת אורנים, תוך בחינת נוכחותם של גישות ההוגים הנחקרים.

ברציונאל התוכנית שהוצגה על-ידי המסלול לילדות המוקדמת נכתב:

התכנית משקפת את תפיסותינו לגבי מהותו של גן הילדים כמסגרת חינוכית רב-תחומית בעלת מרחב התפתחותי משמעותי, העונה לצורכי ילדים בילדות המוקדמת. בנוסף, התכנית משקפת את תפיסותינו לגבי תפקיד הגננת/ת כאיש/אשת חינוך בעלת ידע מעמיק בגילאי הילדות המוקדמת ובתחומי דעת שונים, בעלת כישורים אישיים ובינאישיים ובעלת רגישות ואמונה ביכולותיו של הילד הצעיר ליטול חלק במארג החברתי ובפעילויות המגוונות המוצעות לו בגן. כל זאת על מנת לממש את מלוא הפוטנציאל הגלום בו. (עמ' 12).

מקריאת הרציונאל ניתן להבחין שהתיאורים הם רחבים דיים ובכך מאפשרים גמישות ופלורליזם אקדמי, ללא התחייבות לגישות חינוכיות מוגדרות או גישות חינוכיות שהתהוו באורנים.

בנוסף, נערך ניתוח תוכן לפרק "היכרות עם מסגרות גנים של זרמים מובילים בחינוך אלטרנטיבי והתנסות במסגרות לגילאי 3-4 (גני טרום חובה)". פרק זה, מתייחס לתפיסה החינוכית של מסלול הגן ובו מתוארת הזיקה בין ההתנסות המעשית והלימודים העיוניים והפדגוגיים-דידקטיים. במסגרת זאת הוצהר כי:

הסטודנטים יקיימו סיורים ותצפיות להכרת מסגרות גן של זרמים מובילים בחינוך האלטרנטיבי בילדות המוקדמת. מטרתם של סיורים אלה הינה חשיפת הסטודנטים הלכה למעשה למסגרות אלה, התופסות את מקומן בשדה החינוכי בארץ ובעולם, ובאמצעותן לתפיסות עולם חינוכיות-יחודיות בתחום הילדות המוקדמת שאינן חלק מהזרם המרכזי של מערכת החינוך, אך פותחות צוהר לחשיבה חינוכית "אחרת" (עמ' 15).

תחת כותרת זו ישנם חמישה קורסי בחירה של זרמים וגישות שונים, מתוכם שניים הם של הגישות הנחקרות, ואלה הקורסים: 'זרימת פעילות - גן הילדים ע"פ התפיסה של גדעון לוי'; 'גן הילדים כמכלול החיים - תפיסת מלכה האס את גן הילדים'; 'גן הילדים בחינוך האנתרופוסופי'; 'גן דיאלוגי'; 'תפיסת החינוך ההומניסטי/קונסטרוקטיביסטי'; 'גן דו-לשוני' (עמ' 58). בזאת מצוין כי הסטודנטים במסלול לגיל הרך מחויבים לקחת רק קורס אחד מתוך החמישה. על-פי נתון זה, סביר כי ישנם סטודנטים בוגרי אורנים שלא ילמדו את הגישות שגובשו באורנים.

יחד עם זאת, בניתוח תכנית הלימודים ומצבת סגל ההכשרה להוראה במסלול הגן, נמצאו מספר קורסים המתייחסים, בין השאר, למושגים שונים של ההוגים הנבדקים. במסגרת זו, ישנם שני קורסי חובה בלימודי תשתית, העוסקים במספר עקרונות מרכזיים הקשורים לגישות הנדונות, אך ללא לימוד גישותיהם של האס ולוי במלואן. האחד הוא קורס 'עקרונות התיווך והמעורבות החינוכית', הכולל גם את הימנעות המשתתפת של גדעון לוי לצד אלה של פורשטיין, וקליין. קורס נוסף, המועבר על-ידי צילה גביש, ממשיכת דרכה של מלכה האס, עוסק ב- "הגשת חומרי אמנות בגן הילדים" (עמ' 30).

לפיכך, אם בעבר, גישות אלו היוו את הליבה בהכשרת הגננות, תוך הגדרתן וזיהוין כ-רוח אורנים', הרי שבמרוצת השנים הדגש הוסט משתי הגישות הנחקרות לגישות חינוכיות מרובות אשר אינן מזוהות דווקא עם אורנים. יתרה מכך, ניתן לומר כי כיום ערכן שווה לגישות האחרות שהוכנסו לאחרונה במתווה אריאב.

4.3 פרסומים, ואזכורים באינטרנט

בחינה נוספת של השפעתם של ההוגים על השיח החינוכי נעשתה באמצעות בדיקת הימצאותם של כתביהם בהפניות אינטרנטיות. פרק זה מציג את סיכום הפרסומים של לוי והאס, הכולל בתוכו את ספריהם, חוברותיהם ומאמרים פרי עטם שפורסמו בכתבי עת. בנוסף, נערכה בדיקה ראשונית של אזכורים במרחב הווירטואלי דרך מנועי החיפוש Google ו-Google-Scholar, כמו גם באתרים רלוונטיים לנושא. זאת, בין היתר, על מנת לבחון את נגישות הגישות שלהם לאנשי חינוך באשר הם.

סיכום הממצאים בדבר כמות כתביהם ופרסומיהם מופיע להלן בטבלה מספר 3 (לרשימת הפרסומים המלאה ראה נפסחים א' ו-ב'):

טבלה 3: סך כל הכתבים והפרסומים של גדעון לוי ומלכה האס

גדעון לוי	מלכה האס	כתבים ופרסומים
89	55	ספרים וחוברות על-פי: MALMAD- Israel Union List
195	5	סה"כ מאמרים בכתבי עת
<u>משנת 1997-2005:</u> הד הגן - 92 החינוך המשותף - 71 אגרת החינוך - 15 עלי חינוך - 10 שנתון סמינר הקיבוצים - 7	<u>משנת 1982-2010:</u> הד הגן - 2 אגרת לחינוך - 2 שדמות - 1	חלוקת המאמרים על-פי כתבי העת:
68 ספרים וחוברות ו-20 תדפיסים	35 ספרים וחוברות ו-2 תדפיסים.	כתבים שנמצאים בספריית אורנים

כפי שניתן לראות בטבלה זו, גדעון לוי כתב בחייו כ-90 ספרים וחוברות וכן פרסם כ-200 מאמרים בכתבי עת העוסקים בחינוך. לפי רשימות הספרייה, נראה כי רק כ-80% מכתביו נגישים עבור סטודנטים במכללת אורנים (רוב המאמרים שפורסמו בהד הגן נמצאים גם הם בספרייה). לעומת לוי, מלכה האס פרסמה רק 55 חוברות וספרים ופרסמה חמישה מאמרים בכתבי עת. מרביתם של הכתבים נמצאים בספריית מכללת אורנים.

טבלה מספר 4 מציגה את הנתונים שנמצאו בדבר כמות האזכורים של ההוגים ומשנותיהם במרחב האינטרנט. בזאת ניתן להעריך כמותית את השפעתם הנרחבת מעבר למכללת אורנים ונגישותם לכלל אנשי החינוך. עם זאת יש לציין, כי נתונים אלה הינם ראשוניים ולא מכסים את כל הסינונים הנדרשים לשם קבלת מספרים מדויקים. בכלל זאת יש לציין כפל הפניות וכן התייחסות לשמות דומים שאינם רלוונטיים. לאחר זיהוי של מספר גורמים שאינם רלוונטיים נערך חיפוש נוסף ואלה הם נתוני הראשוניים:

טבלה 4: כמות אזכוריהם של גדעון לוי ומלכה האס באינטרנט (נכון ל- 4.4.11)

אתרי אינטרנט	מלכה האס	גדעון לוי
סה"כ אזכורים במנוע החיפוש Google על-פי שנים:	סה"כ- 5980	סה"כ- 17,800
	10 שנים אחרונות- 304	10 שנים אחרונות- 14,000
	5 שנים אחרונות- 291	5 שנים אחרונות- 13,000
	בשנה האחרונה- 131	בשנה האחרונה- 10,000
ציטוטים ב-Google Scholar	4 ציטוטים כולל בסינית	36 כולל יפנית
מאמרים שנכתבו על ההוגים במקורות אינטרנטיים אקדמאיים	27	10
הפניות באתר הגיל הרך	2,620	1,560
דף בויקיפדיה	'מלכה האס'	'הגן הזורם'

לפי המספרים המופיעים בטבלה זו ניתן לראות כי לגדעון לוי נוכחות רבה יותר במרחב הווירטואלי, ככל הנראה כיחס ישר למספר הכתבים הרב שפרסם בחייו, לעומת מלכה האס. נוכחות רבה זו עשויה לשקף את משקל נוכחותם הרבה של ההוגים בתודעה ובשיח החינוכי. זאת בעיקר לאור מספר ההפניות הרב שמופיע באתר "הגיל הרך" המשמש בעיקר גנות ואנשי חינוך ומחקר. במסגרת בדיקת השפעתם של ההוגים יש לציין את התרגום של כתביהם לסינית ויפנית, ומכאן שניתן להסיק על השפעה בקנה מידה עולמי. יחד עם זאת, ניתן לראות כי הנוכחות שלהם במהלך השנים האחרונות הולכת ופוחתת. ירידה משמעותית ביותר ניתן לראות בפרסומים הנוגעים לפועלה של מלכה האס – מכמה אלפים לקצת מעל מאה בשנה האחרונה. הגורמים האפשריים למגמה זו יוצגו להלן מתוך הממצאים העולים מראיונות העומק.

4.4 ממצאים מתוך ראיונות עם אנשי חינוך לגיל הרך

על מנת לקבל תמונה מעמיקה יותר בדבר השפעתם של ההוגים על החינוך בגנים בפועל, וכן על מנת לבחון את הממצאים הקודמים, נערכו שיחות וראיונות עם מספר אנשי מפתח לגיל הרך במכללת אורנים ומחוצה לה. ראשית, נערכו שיחות עם שתי מפקחות גנים מטעם משרד החינוך - מחוז צפון. מפקחות אלו נמצאות שנים רבות בשטח, קודם כגנות, לאחר מכן כמדריכות פדגוגיות ו/או מדריכות מטעם משרד החינוך. שתיהן בוגרות מכללת אורנים אשר במהלך הכשרתן למדו את הגישות הנחקרות מפי ההוגים עצמם וממשיכי דרכם. בנוסף לכך רואיינו 11 מדריכות פדגוגיות לגיל הרך המלמדות במכללת אורנים. מתוכן, מדריכה ותיקה אחת אשר יצאה לגמלאות לפני שנתיים ועשר מדריכות המלמדות כיום במסלול לגיל הרך. שלוש מהמדריכות הפדגוגיות למדו את הגישות הנחקרות באורנים על-ידי האס, לוי וממשיכי דרכם. רואיינה גם מרצה במסלול לגיל הרך אשר התמחותה בגישתה של מלכה האס ובנוסף רואיינה ראש המסלול לגיל הרך במכללת אורנים, אשר כיהנה בתפקיד זה כ-12 שנים עד לשנת 2011. הראיונות התרכזו

תחילה באורנים והתפרסו לפיקוח. בחינה נוספת של הממצאים נעשתה על-ידי ראיון עם רכזת הגיל הרך במועצה האזורית גליל העליון בשני העשורים האחרונים. סעיף זה מציג את עיקרי הממצאים העולים מתוך הראיונות השונים תוך התמקדות במספר נושאים עיקריים. ראשית, יוצגו ממצאים הנוגעים להשערות לסיבות אי-נוכחותם האמורה של ההוגים בתוכנית הליבה ובסילבוסים. לאחר מכן, יתוארו ממצאים העוסקים במעורבותו של משרד החינוך במכללה ומחוצה לה, בתמורות במקומות העבודה המעשית לאורך השנים ולבסוף ברשמים העולים בדבר השפעת הוגי הדעות בשטח כיום.

תחילה, נבחנו הגורמים למיעוט אזכורם של ההוגים כפי שהשתקף מן הממצאים הקודמים. לשם כך, נשאלו שתי מדריכות פדגוגיות, מדוע אין כמעט אזכורים לשני ההוגים בתוכנית הליבה 2005 ובסילבוסים משנת 2010. לטענתן, תמורות שחלו בקרב המדריכות הפדגוגיות במרוצת השנים השפיעו באופן ישיר על נוכחותן או היעדרן של הגישות החינוכיות המדוברות. בזאת הסבירה המדריכה בעלת הוותק הרב ביותר כי היעדרן של הגישות בתוכנית הליבה לשנת 2005, נבע דווקא מכך שגישות אלה היו מופנמות ומובנות מאליהן, באופן אשר בא לידי ביטוי כה עמוק בשיח החינוכי, עד כי לא לימדו גישה אחרת. מכאן, שלדידה, הגישות הללו אמנם לא הופיעו בתוכנית הליבה ובסילבוסים אך נוכחותן בשיעורים ובהדרכות הגנים היתה מובהקת. כפי שניתן ללמוד מדבריה:

כל הזמן לימדנו את גדעון, בכל נושא שלמדנו לימדנו רק את גדעון, להראות כמה הוא רלוונטי וכמה הגישה האחרת שמלמדים באורנים היא לא נכונה. לא היה שיעור שלא העלנו את גישתו של גדעון, לא היה דבר כזה (...). גדעון היה בנשמתנו. ארגנו את החומרים שלו במעיין, הראנו את ההרצאות שלו וניתחנו אותם. לימדנו את הביוגרפיה שלו, לא היה שיעור שהוא לא הוזכר ושלא הבאנו דוגמאות מהשטח.

את היעדרן של הגישות מהסילבוסים של הקורסים במסלול לגיל הרך הסבירה אותה מדריכה ותיקה באופן הבא:

הסילבוסים, אומר בעדינות, כתבנו אותם ופרסמנו אותם כי הכריחו אותנו. אנחנו רצינו לפרסם את הסילבוס רק בסוף השנה. רצינו להוות מודל לחיקוי לסטודנטיות, לעבוד כמו הגישה של גדעון, מהסטודנטיות, מהתכנים שהן מביאות לשיעור. העיקרון היה שהסילבוס מתהווה בהתאם לצרכים של הסטודנטיות. רבנו כדי לכתוב בסוף השנה את הסילבוס אבל לא הסכימו. אז בגלל זה אף אחת לא התמסרה לזה, כי זה לא עניין אותנו. אמרו למסור אז מסרנו אבל לא התייחסנו אליהם בכלל.

לעומת זאת, טענו עוד מספר מדריכות ותיקות יחסית כי המדריכות הפדגוגיות החדשות שפעלו בשנת 2010, כמעט לא הכירו את הגישות החינוכיות הנדונות. בנוסף לכך גישתן החינוכית הינה פלורליסטית יותר, תוך התמקדות בעקרונות חינוכיים על-פי גישות רבות ושונות, שלא דווקא כללו באופן מובהק או בלעדי את אלה של האס ולוין. אחת מהן חידדה נקודה זו והסבירה כי המדריכות החדשות מעולם לא עבדו כגננות ועל כן נחשפו לגישות אלה רק ברמה התיאורטית: *"יש הבדל גדול, אנחנו כולנו היינו גננות ועבדנו בגישה של הזרימה (...). המדריכות הפדגוגיות החדשות ברובן לא היו גננות ואז הגישה נשארת ברמה תיאורטית וסינתטית. אנחנו לעומת זאת*

יכולנו להביא דוגמאות וסיפורים אותנטיים." טענה דומה נאמרה מפי מדריכה פדגוגיות חדשה משנת 2010 אשר הסבירה מדוע הן מזמינות מדריכות ותיקות לשיעורים שלהם כדי ללמד את הגישות של לויך :

לא הכרנו את גדעון, לא היינו גנות. אנחנו מבינות במידה סבירה את הגישה אבל מרגישות שכרגע יש אנשים שיכולים להעביר את הנושא ממקור ראשון, עם אותנטייות, סיפורים וניסיון, וכנראה שכל עוד הן מסכימות לבוא זה מבורך. ברור לנו שאם לא הייתה אופציה כזאת היינו משקיעות יום שלם לגישה של גדעון, אבל בטח לא היינו יודעות להעביר זאת כמוהן.

מתוך הראיונות עולה כי גם חוסר נוכחותם של ההוגים בסילבוסים של שנת 2010 הוא בחוסר הלימה להעברת התכנים בפועל, אולם הסיבות לכך הן שונות בתכלית מחוסר ההלימה שנמצא בתוכנית הליבה לשנת 2005. את חוסר ההלימה בסילבוסים לשנת 2010 ניתן לראות למשל בדבריה של מדריכה פדגוגית לשנה א':

בקורס גישות חינוכיות, ארבע שיעורים מתמקדים גם בגישה של גדעון לויך ומלכה האס. בשלוש השנים האחרונות הזמנו את המדריכות הפדגוגיות הוותיקות שנתנו הרצאה על משנתו של גדעון ולאחר מכן התחלקנו לקבוצות של "סדנא" שבה הייתה העמקה. (...) בנוסף עשינו יום חשיפה לגישות וכולן הגיעו לשולמית מנצורה שהיא מכירה היטב את עקרונות הגישה של מלכה האס. (...) אנחנו מרגישות ששנה א' זה רק מבוא ובשנים הבאות יש העמקה. גם בעקרונות ארגון סביבה לימודית זה בא לידי ביטוי, כי ארגון סביבה תלוי גישה אבל אנחנו לא מעמיקות בזה כי אין זמן.

לפיכך, בניגוד לממצאים הקודמים, נראה כי גישותיהם של ההוגים אכן נלמדו במסלול לגיל הרך במכללת אורנים אולם נמצאו הבדלים מובהקים בין אופן למידתם של הגישות ב-2005 לעומת 2010, כך שבשנת 2005 הגישות הללו נלמדו באופן בלעדי, פרקטי ומעשי וממקור ראשון, לאורך כל השנה ובכל הנושאים. ככל הנראה נוכחות מובהקת זו נתפסה כמובנת מאליה ועל-כן לא צוינה במפורש בתוכנית הליבה. לעומת זאת, בשנת 2010 הגישות נלמדו לצד גישות נוספות ובעיקר כתוכן אשר הועבר בקצרה ובצורה תיאורטית. זאת על-ידי מדריכות פדגוגיות ללא ניסיון בפועל בגישות אלה או במידת האפשר על-ידי מרצות אורחות בעלות ניסיון פרקטי רב שנים. במקרה זה, אי ההלימה בין הסילבוסים לתכנים שנלמדו בפועל נבעה ממשקלם המועט של התכנים הללו במערך השיעורים הכולל. מכאן, שבהתאם לממצאים הקודמים, בשנים האחרונות נוכחותם של גישות ההוגים היתה מועטה ביותר בשל כניסתם של תכנים נוספים וחדשים שהלמו את גישתן החינוכית של המדריכות הפדגוגיות החדשות.

גורם מרכזי נוסף אשר השפיע על מגמת צמצום נוכחותן של הגישות הנחקרות במערך ההכשרה במסלול לילדות המוקדמת במכללת אורנים הינו מעורבותו של משרד החינוך. מעורבות זו נתנה אותותיה בתהליך האקדמיזציה שחל בתוך אורנים בפרט ובמרחב להכשרת עובדי הוראה בכלל. לדברי ראש המסלול לגיל הרך, בעבר, היה עקרון ברזל שכל מדריכה פדגוגית הייתה חייבת להיות בעברה גנות. במשך שנים היו אלה גנות אשר התמחו ופעלו באופן מובהק על-פי אחת מהגישות הנבדקות, כפי שתיארה זאת :

היו מדריכות מיוחדות רק לגישה של הגן הזורם. גדעון לחץ שנכנס למערכת של המדריכות הפדגוגיות. (...) לי היה ברור שלא צריכה להיות חלוקה של המדריכות על פי גישות שונות, של מלכה ושל גדעון, שאנחנו צריכות ללמד הכל. אבל לא כך חשבו ארבע המדריכות האחרות והן המשיכו ללמד את הגישה של גדעון חוץ מאחת שהתפתחה יותר לכיוון של 'המודל השלישי'. לא היו מדריכות שהיו מזוהות עם הגישה של מלכה, הייתה קצת בדלנות. אבל הם למדו אצלה 4 שעות שנתיות. בשנים 2006-7, בגלל האקדמיזציה, הם למדו רק שלוש שעות.

לדבריה של ראש המסלול, עם הזמן, בעקבות האקדמיזציה, הדגש היה על מדריכות פדגוגיות בעלות תואר דוקטוראט או דוקטורנטיות. כיום (נכון לתחילת שנה"ל תשע"ב), מתוך 16 מדריכות פדגוגיות במסלול לגיל הרך, הכולל גם את המדריכות של הכשרת אקדמאיים לגנות, יש רק שלוש מדריכות בעלות דוקטוראט שעבדו בעברן כגנות, ועוד שתי דוקטורנטיות שעבדו כיועצות, מדריכות ומנהלות במסגרות לגיל הרך. מכאן, שלצד השפעתו של משרד החינוך על תכני הלימוד, כגון 'תוכנית אריאב', גם חלה הפחתה הדרגתית של מדריכות פדגוגיות עם ניסיון פרקטי שהיו בעברן גנות.

תמורות נוספות שחלו במכללת אורנים, השפיעו גם הן על מגמת היעדרותן של גישותיהם החינוכיות של לויין והאס. הביטויים העיקריים לכך היו בשינויים מבניים בתוכניות ההכשרה המעשית של הסטודנטיות. כך מתארת זאת ראש המסלול:

פעם היו שלושה גני מרכז של גישת הגן הזורם (...) שפעם בשבוע היו באים לשם גנים. והיו גנות של המרכז לפעילויות הילד (...) כל סטודנטית הייתה צריכה להתנסות בגן מרכז סמסטר אחד בשנה ב'. וזה לווה בשיעור דידיקטיקה שבו ישבו הגנות וגדעון לויין והסטודנטיות. הן היו מביאות סוגיות וגדעון היה מתייחס לזה מהפן הפסיכולוגי והגנות מהפן של הפדגוגיה המעשית. (...) מה שמעניין שכל הדיון הזה נערך עם גדעון, הגנות והסטודנטיות ולא היה פחד להתדיין ושהיו חילוקי דעות. באותם שנים היו מספיק גנים שפעלו על-פי גישתו של גדעון שאפשרו עבודה מעשית לכל ה-40 סטודנטיות במחזור. בשנות ה-80 עם הלחצים שהתחילו לאקדמיזציה נסגר השיעור הזה, וכל גני המרכז נסגרו - האחרון שביניהם "מרכז פעילויות הילד" באורנים.

חיזוק לכך ניתן למצוא גם בדבריה של מדריכה פדגוגית וותיקה, אשר תיארה את התקופה בה כל הסטודנטיות יישמו את לימודי השדה שלהן בגנים זורמים: "אלה היו מעט שנים. כולן היו צריכות להיות חצי שנה בגן זורם והליווי היה של המדריכות הפדגוגיות של הגן הזורם. זה היה שנתיים שלוש".

מציאות זו במכללת אורנים הינה תמונת ראי למעורבותו הגוברת של משרד החינוך במערכות הגיל הרך. מתוך דברי המפקחות עולה כי בעקבות מעורבותו של משרד החינוך צומצמה האוטונומיה של הגנות לעבוד על-פי גישה חינוכית לבחירתן. כך למשל הסבירה המפקחת את השפעותיו של 'אופק חדש':

היום מכתיבים לנו, למשל באופק חדש מכתיבים שילד צריך להתנועע שעה ביום. מכתיבים לנו מה לעשות אבל לא איך לעשות... גדעון אומר: "תקשיב לילד

ותלך בעקבותיו". משרד החינוך אומר "תוביל את הילד עד לאן שאנחנו חושבים שנדרש". מעורבות משתתפת – אין כמו שגדעון ודני לסרי חקרו ולימדו. יש הבדל גדול בין מה שאופק חדש דורש, כמו לקיים שיחה, או עבודה בקבוצה קטנה ובין מעורבות משתתפת. באופק חדש הכל יזום על-ידי הגנת ולא בא בצורה טבעית. אולי אפשר להגיד שבאופק חדש הגנת צריכה לחפש הזדמנויות. וגם כשהן עובדות בקבוצות קטנות אלה קבוצות קבועות מראש על ידי הגנת.

בעקבות כך, השפעות ההוגים בגיל הרך ובעיקר בגנים תחת הפיקוח של משרד החינוך, הצטמצמה או כמעט אינה קיימת הלכה למעשה. כך למשל, טענה אחת המפקחות: "לא רואים היום את השפעתו של גדעון לוי במושגים. ממש לא במושגים". אמירה זו נכונה אם מדובר בגישת הגנת, בתפיסת הגנת את תפקידה, בסדר היום ובהתייחסות לפעילות הילד. ממצא זה הינו בעל משמעות רבה לאור המשקל המכריע של השפעתן של הגנות המאמנות על הכשרתן של סטודנטיות לגיל הרך. חיזוק לכך ניתן לראות בדבריה של אחת המדריכות של משרד החינוך: "הסטודנטיות החדשות אין להן אפילו את מי לחקות ועל כן הסטודנטיות לא פוגשות מודלינג. הן פוגשות במקרה הטוב גנות העובדות על רצף הגישה או פועלות על פי עקרונות מסוימים של הגישה".

את סיכום ההשפעה של משרד החינוך על הגישות החינוכיות של ההוגים באורנים ניתן להבין יותר לעומק מדברי רכות גיל הרך של המועצה האזורית גליל עליון משנת 2007-1993:

עד שנת 1997 הייתה לנו אוטונומיה מוחלטת על התכנים ודרכי עבודה בגנים. כפי שמפקחת של האזור אמרה: "אני לא עוברת את קו איילת השחר כי אני יודעת שהכל מטופל ובסדר- לקיבוצים אני בכלל לא נכנסת". אבל בשנת 1997 רכז החינוך, טען שיש לנו זכויות וכספים שמגיעים לנו ממשרד החינוך ועם הזכויות באו החובות. בעיקר היה לנו חשוב התקנים, לקבל כסף על כל גן. ההתערבות באה מהמקום האדמיניסטרטיבי ואז זה חלחל לתוכן. פעם היו הרבה קורסים של המדור הקיבוצי, היינו נוסעות לתל-אביב. ואחת לשנה היו השתלמויות של שלושה ימים מרוכזים בקיץ. עכשיו יש לגנות שפע של השתלמויות ומפגשים של משרד החינוך במרפ"ד וזה חובה. הן כבר לא נוסעות להשתלמויות של המדור למרות שעדיין יש השתלמות של ארבע ימים בקיץ של הרצאות וסדנאות, אני לא חושבת שהגנות מהגליל העליון נוסעות. למפקחות היום יש המון כח, מאוד חזקות כופות את התכנית שלהם. (...) ומאז שיש מדריכות של משרד החינוך שנכנסות לגנים המדריכות של המועצה האזורית של התנועה הקיבוצית כבר לא נכנסות לגנים בכלל.

מהראיונות עולים גם גורמים נוספים המשפיעים על נוכחותם של הגישות בגנים. בכלל זאת שינויים כלכליים וחברתיים במהלך השנים, שינויים בדרישות של משרד החינוך, מספר גדול יותר של ילדים, צמצום הצוות, איגוד ואיסוף הגרוטאות על ידי הרשויות, כללי בטיחות ומעורבות הפיקוח. כך למשל, טענה אחת המדריכות הפדגוגיות:

יש לי גנת שהייתה מאוד רוצה לעבוד בגישה שהיא למדה ובה היא מאמינה בגישתו של גדעון. אבל היא לא יכולה עם 35 ילדים סייעת וגן בגודל של 40

מ"ר, והיא כל הזמן מתוסכלת וקרועה בין איך היא הייתה רוצה לעבוד ואיך היא נאלצת לעבוד.

ציטוט נוסף, מפי מרצה בגישתה של מלכה האס, מעיד על האופן בו משרד החינוך " חיסל" את 'חצר הגרוטאות', אחד העקרונות המרכזיים בגישתה של האס, על רקע של כללי בטיחות: העניין הבטיחותי מקבל כיום דגש חזק. בשנים הראשונות, כשהקמתי חצר גרוטאות אף פעם לא אמרו לי שזה לא בטיחותי. ולאחרונה, אנשי בטיחות באים לחצרות לבדוק, ויצא חוזר ממשרד החינוך שאוסר קיום חצר גרוטאות. הנימה מאוד לא מעודדת, מה עוד שבאווירה ששוררת היום כל גנת מחויבת בעורך דין. הנושא של הבטיחות עלה בעוצמה חזקה יותר עם הכניסה של ילדי חוץ למערכת הגיל הרך בקיבוצים. הגיעו אנשים שלא הכירו את היצור הזה, וראו בחצר הגרוטאות גינקה הצופנת סכנות, ופתאום נשמע קול אחר. חברי הקיבוץ קיבלו את חצר הגרוטאות די כמובן מאליו. (...). כיום, בהרבה חצרות נותרו כמה גרוטאות בחוץ, איזה ספה ישנה, ורהיטים ישנים. אבל זאת לא חצר גרוטאות. זאת חצר שלא מבינים את משמעותה.

יחד עם זאת, נראה כי בארגון הסביבה החינוכית קיימים עוד שרידים של השפעתם של שני ההוגים. כך למשל, פינות רבות הנמצאות כיום בגן ומתקבלות כמובן מאליו הן פועל ישיר של מחקר ויישום של שני ההוגים. כך ניתן למשל ללמוד מדברי אחת המפקחות:

את הגישות של גדעון ומלכה רואים היום רק בפינות בגן. בשולחן ציור – רואים מגוון של כלי ציור ולא רק גירי שעווה; שולחן מים – הרבה; שולחן חול – הרבה; נגרות – מעט מאוד; פינת שמע; שולחן אור – רק אם קבלו למשל בגנים של קו עימות. אבל אני נגד שולחן אור אני בעד המטול שגדעון לוי הכניס, כי מטול מאפשר חומרים תלת ממדיים, להרכיב סיפור, התנסות בצבעים; שולחן גרפי – בשנות ה-90 זה היה "פינת משרד" או "פינת רופא" בתוך המשק בית. ואז הוציאו אותו מפינת משק הבית וזה התגלגל ונקרא "פינת משרד", ללא משחקי כאילו והתנסויות רק בכתיבה. וככה יכלו להפריד בין עפרונות, עטים ולורדים מגירים ולהישאר נאמנים למלכה האס. שמו עפרונות ולורדים עם פתקים קטנים ואחר כך סרגלים שבלונות ומילים וקוראים לזה שולחן אורייתות וזה משמש גם למתמטיקה, ומאז זה חובה לגנת. מצרפים - עד 2000 בגליל העליון היו שולחנות מצרפים שניתן להם הרבה מאוד תשומת לב, השקעה וחשיבות, הם היו נכונים. היום בדיוק כמו חצר גרוטאות שאין בהם גרוטאות השולחנות מצרפים התכווצו ונעשו דלים בסוג החומרים בהשקעת הגנת ובמעורבותה.

מבט נרחב יותר על השפעות ההוגים על הגיל הרך ניתן ללמוד מפי מדריכה פדגוגית המלמדת בכל רחבי הארץ, לדבריה:

אני מעבירה השתלמויות במרכז הארץ ויש ציבור שלם של גנות מהממלכתי דתי שאף פעם לא שמעו לא על גדעון ולא על מלכה האס. (...) אבל גם כשאני נפגשת עם גנות מהממלכתי ברחבי הארץ הן לא מכירות את השמות או הגישות. אם ניקח את המשותף לשתי הגישות, עקרונות משותפים, אפילו שהם

באים לידי ביטוי במידות ובמינונים שונים, העקרונות של- הבחירה של הילד את הפעילות ויצירה חופשית ולא בחירת התכנים של המבוגר בשביל הילד - אז אין הרבה גנים ההולכים לפי שתי הגישות שצינת. הדבר המאוד בסיסי כמו מיהו הילד? ומה זה חינוך? לפי הגישות הללו - המשמעות הזאת לא עברה הלאה.

בסיכומו של דבר, נראה כי בפועל, מעטים הגנים – תחת פיקוחו של משרד החינוך, הפועלים על-פי גישתו של גדעון לוין או של מלכה האס בצורה מובהקת. בבדיקה עם מפקחות, בוגרות גישותיהם של האס ולוין, האחראיות על עמק יזרעאל, גליל מערבי, גליל, גליל עליון ורמת הגולן, עולה כי מתוך 160 גנים אולי 10 עובדים כגנים זורמים בצורה מובהקת, ואף לא אחד עובד בדיוק על-פי גישתה של מלכה האס. בחינה נוספת נעשתה עם תשע מדריכות פדגוגיות לשנת 2011, לשם בירור נוסף של גישות הגננות בגנים הנכללים בעבודה המעשית של הסטודנטיות. להלן סיכום הנתונים העולים מדיווחיהן (טבלה 5):

טבלה 5: סיכום קיומם של גנים הפועלים לפי אחת מהגישות - על-פי דיווחי המדריכות הפדגוגיות

שנתון	סה"כ גנים תחת הדרכתה	סה"כ מתוכם הפועלים על פי גישתו של גדעון לוין	סה"כ מתוכם הפועלים על פי מלכה האס	סה"כ מתוכם הפועלים על פי גישה לא מובהקת או שונה
1. א	10	1	1	8 כולם אקלקטיים. עובדים על-פי דרישות משרד החינוך.
2. א	10	1	0	9 גישות חינוכיות מובהקות שהן פיתחו.
3. א	9	1	1	7 על הרצף.
4. ב	10	1	1	2- דידקטי הוראתי 6- בוגרות אורנים אבל בונות את הגישה שלהם.
5. ב	10	1	1	1- דמוקרטי 2- בראלי 2- קצת זורם מאפשרות יותר, ממשרד החינוך. 3- על רצף מלכה הס.
6. ב	10	2	0	8- על הרצף
7. 4	10	1	1	3- אקלקטי 2- רצף גדעון 3- רצף מלכה
8. הסבה	10	2	0	1- בית ספר 1- אקלקטי 6- על הרצף של זרימה
9. הסבה	12	1	0	1- על הרצף של זרימה 1- טבע 3- דידקטי 4- הנחיות משרד החינוך 2- ללא גישה ברורה
סה"כ	91	11	5	75

כפי שניתן לראות בטבלה 5, מתוך 91 גנים רק 16 מהם עובדים על-פי הגישות החינוכיות שנבחנו במחקר זה. בכלל זאת 11 על-פי גישתו של גדעון לוי ו-5 על-פי גישתה של מלכה האס. היתר-75 הם גנים אקלקטיים, על הרצף של אחת משתי הגישות או שילוב שלהם, לצד דרישות משרד החינוך.

לטענתן של המדריכות הפדגוגיות קיומם המועט של הגנים, לעומת העבר, תלוי במידה רבה בגילן של הגנות. כך למשל הסבירה אחת המדריכות: "יש לי אחת שעובדת על פי גדעון לוי והיא למדה באורנים והייתה בגן מרכז אבל היא כבר מאוד מבוגרת בת 55 בערך". לפיכך, מיעוט הגנות בשטח, אשר למדו בעברן את הגישות בצורה אינטנסיבית בגנים הזורמים ובמרכז לפעילות הילד ושעדיין מיישמות את הגישה במידת האפשר הן מבוגרות מאוד. לדברי מדריכה פדגוגית שהיא גם מדריכה מטעם משרד החינוך: "המבוגרות מכירות ומדברות במושגים של גדעון. החדשות שהן בוגרות אורנים, לא יוצאות עם איזו גישה ברורה (...). כל החדשות היום בונות את "האני מאמין" שלהן אבל לא מתבססות על גישה שנלמדה באורנים לא מלכה האס ולא גדעון לוי".

יחד עם זאת, מראיון עם מרצה בגישתה של מלכה האס ומדריכות פדגוגיות המכירות מסגרות חינוכיות לילדים עד גיל שלוש עולה כי למרות התהליכים והתמורות שהוזכרו לעיל, השפעתם על גילאי לידה עד שלוש אינה ניכרת, שכן שם לא קיימת מעורבותו של משרד החינוך. כמו-כן, ציינה כי פועלה המתמשך של מלכה האס בהעברת השתלמויות לגנות באופן עצמאי לאורך השנים, העצים את השפעתה בגילאי הטרם חובה, ונותן מענה ותמיכה לעובדות בגישתה במהלך השנים, זאת ניתן ללמוד מן הציטוט הבא:

מלכה האס לימדה משנת 1977 עד 1995 כל שנה השתלמות שנתית לגנות מכל הארץ. גם למטפלות ותינוקות, וזה נמשך. בנוסף, השתלמויות קיץ על החצר, שבוע שלם בבית ברל, משנת 72 ועד היום; הרצאה כל שבוע בשדה אליהו לאורך כל השנה: בשנים הראשונות כל שבוע. אפילו שתי קבוצות. ואז ירדנו לפעם בשבוע ועכשיו, מאז שפרשה מאורנים, זה פעם בחודש. בכלל זאת, ניכרת השפעתה בארגון סביבה חינוכית, וביעוץ בשיפוץ גנים בכל הארץ, התפתחות ציורי ילדים מגיל שנתיים והגשת חומרים לתינוקות ופעוטים, הראייה האקולוגית – קהילתית – הגישה ההוליסטית, תיבות מיומנויות ותיבות פעילויות, צבעי ידיים כפעילות יצירתית והטיול היומי.

סיכום הממצאים והמסקנות העולות ממנו יעשה להלן בפרק הדיון.

5. דיון

מטרת מחקר זה היתה לבחון את השפעתם הנוכחית של ההוגים גדעון לוי ומלכה האס על מערכות החינוך לגיל הרך בישראל בעשור האחרון. שאלות המחקר נבעו מתוך הרושם שההוגים האס ולוי היו ועדיין בעלי השפעה רבה בתוכנית ההכשרה לגננות במכללת באורנים ובמערכות החינוך לגיל הרך. הנחות יסוד אלה נבעו מתוך ספרות המציגה את השפעותיהם עד לראשית שנות ה-2000 (דיין, 2000; 2001; 2005; ואלה, 2000; להב, 2010; לוי ויונאי-אלחסי, 2000; סנפיר, 2000; פישביין, 2000; צרפתי, פראג ידידה, 2009) ומתוך הנרטיב של ראש החוג לגיל הרך ושלי החוקרת, כנשות חינוך וותיקות במסלול לילדות המוקדמת במכללת אורנים.

בהתאם למתודת 'מחקר גישוש דקונסטרוקטיבי', מחקר זה הלך והתרחב בהתאם לממצאים שנאספו. במסגרת זו, נערכו שיחות עם דמויות מפתח בחינוך לגיל הרך במכללת אורנים, בוצעו ניתוחי תוכן לתוכניות הכשרה של אורנים ותוכניות להדרכת גננות של משרד החינוך וכן נערכו שיחות עם מפקחות ומדריכות פדגוגיות. מכאן, שמחקר זה מציג ממצאים הנוגעים לאופן בו גורמי ההכשרה וההדרכה הנחילו ומנחילים לגנים את הגישות בפועל, והתוצאות שהם רואים לכך בשטח. גורמים אלה היו ברובם גננות בעבר אשר למדו את הגישות ישירות מגדעון לוי ומלכה האס, ניהלו גנים על-פי גישה זו וחלקן אף לימדו או הדריכו תכנים אלה בהמשך דרכן.

כבר בשלבים הראשוניים של המחקר, נמצא כי ההשפעות של הוגי הדעות בעשור האחרון, בתוך אורנים ומחוצה לה הינן מצומצמות הרבה יותר ממה ששוער. ממצאים אלה עלו מתוך ניתוח טקסטים של תוכניות ההכשרה לגיל הרך של משרד החינוך ומכללת אורנים. בכלל זאת נבחנו התוכניות "קווים מנחים לעשייה החינוכית בגני הילדים" לשנת 2010; "תוכנית הליבה" של מסלול מורות גננות לשנת 2005; ו- "מתווה אריאב" לשנת 2011. כמו-כן, נותחו סילבוסים של קורסים שונים במסלול לגיל הרך, נערכו השוואות בין פרסומיהם ונבדקו הפניות לכתביהם ואזכורם במרחב האינטרנט.

סיכום כולל של הממצאים הצביע על נוכחות דלילה עד היעדר מוחלט של גישותיהם החינוכיות של גדעון לוי ומלכה האס בתוכניות ההכשרה של מכללת אורנים ובחבורות ההדרכה לגנים מטעם משרד החינוך. כמו כן, ממצאים אלה בנוסף לאלה העולים מבחינת מרחב האינטרנט, מייצגים מגמה הדרגתית של היעלמותן של הגישות הנחקרות. כך למשל, במסגרת ההכשרה לגיל הרך במכללת אורנים-אם עד שנות ה-2000, גישות אלה היוו את הליבה בהכשרת הגננות, תוך הגדרתן וזיהוין כ-"רוח אורנים", הרי שבמרוצת השנים הוסט הדגש מגישות אלה לגישות חינוכיות מרובות אשר אינן מזוהות עם אורנים. יתרה מכך, ניתן לומר כי כיום ערכן הוא שווה לגישות האחרות שהוכנסו לאחרונה במתווה אריאב.

יש לציין, שמהנתונים המספריים עולה כי לעומת מלכה האס, לגדעון לוי ישנה נוכחות רבה יותר בתכני הלימוד במסלול לגיל הרך במכללת אורנים. ככל הנראה הסיבה לכך נעוצה במאמציו של לוי לפתח דגם הכשרה לגננות במכללת אורנים. לשם כך, הקים את המרכז לפעילויות הילד באורנים והתעקש שלימודי ההכשרה ייעשו במקביל לעבודה שותפת במרכז ובגנים הפועלים על-פי גישתו. הגננות המאמנות במודל זה היו בזמנו חלק מהצוות הפדגוגי של המכללה (להב, 2010). לעומת זאת מלכה האס התמקדה במסגרת עבודתה באורנים בעיקר

בהעברת הקורס: "חינוך בילדות המוקדמת" (פישביין, 2000). שאר פועלה היה מחוץ לכותלי מכללת אורנים. כך למשל את ההשתלמויות שהעבירה לגננות בתחילת שנות השבעים קיימה ב-"מכללת בית ברל" (צרפתי, פראג וידידה, 2009). כמו-כן, באותה עת ועד היום מלכה האס ממשיכה להקים דורות של מחנכות, מטפלות וגננות, מביתה שבקיבוץ שדה אליהו, שהפך למרכז למפגשים אישיים והשתלמויות סדירות (פישביין, 2000; צרפתי, פראג ידידה, 2009).

הסבר נוסף קשור לכמות העצומה של הפרסומים של גדעון לוי, בשונה ממלכה האס. כפי שתיאר זאת לוי: "אני כותב הרבה, אני כותב בקלות, זה זורם... בכל "הד הגן" יש לי מאמר, כמו שהיה לי שנים בכל גיליון של "החינוך המשותף" (יעל דיין, 2000 עמ' 10). למיעוט הפרסומים של מלכה האס, לעומת אלה של גדעון הועלו מספר נימוקים מרכזיים מפי ממשיכת דרכה המלמדת באורנים: ראשית, מלכה נתנה יותר דגש לאורך כל השנים על דיאלוג עם הגננות והילדים ופחות על כתיבת מאמרים. שנית, גביש טענה כי האס שקדה על כל מילה שכתבה על מנת להקפיד על בהירות ודיוק במשנתה. כמו-כן, סירבה להפיץ את חוברתיה מעבר למעגל הגננות אשר השתלמו אצלה. לסיום, היא עוד ציינה שכשהאס עבדה באורנים ורצתה לפרסם מאמרים, גדעון לוי דרש שזה יהיה תחת הכותרת של המרכז לפעילויות הילד והאס בתגובה סירבה בטענה שזה לא גן אלא מעבדת חקר.

בעקבות מיעוט אזכוריהם של שמות ההוגים בפרסומים בתוך אורנים ובמשרד החינוך שנחקרו, נערך חיפוש נרחב יותר אחר מושגים ממשנתם תוך בחינת הלימתם לגישות הנחקרות. ניתוח התוכן של המושגים בשיח המקצועי, התיאורטי והמעשי מצביע על מגמה ברורה של עמימות מושגים שניתן אולי להרחיב עליה במחקר אחר. מושגים רבים ששני ההוגים טבעו או פיתחו מופיעים בכתבים הנחקרים וכן בשיח של הגננות בצורה אחרת ולפעמים אפילו באופן פרדוקסאלי למשמעות המקורית. כך למשל, כפי שמתואר בממצאים בהרחבה, נמצא פער משמעותי בין הגדרת "זמני המעבר" של תוכנית המתווה של משרד החינוך לבין אלה של האס ובעיקר של לוי. ניכר כאן כי חלק נכבד ממושגיהם של לוי והאס קיים בשיח ובתודעה של אנשי חינוך בתחום הגיל הרך אולם קיים פער בין כוונתם המקורית של הכותבים לבין הפרשנות המחודשת שניתנה להם ובהמשך לזאת באופן יישומם בפועל. הדבר נכון גם בקרב מספר גנים במגזר הפרטי המציעים חינוך אלטרנטיבי ומתהדרים בזאת במושגים כגון "הגישה הקיבוצית", "ברוח אורנים" ו"גן זורם". אולם גם שם, בחינת התכנים משקפת את עמימות המושגים ואת הפער בין כוונת מפתחי הגישות והביטוי שלהם בשטח.

נוכחות הגישות בתוכנית ההכשרה

לאור כל זאת, עלה צורך לבחון את הגורמים שהובילו למיעוט האזכורים של הגישות המדוברות במסלול לגיל הרך במכללת אורנים וכן להיווצרות העמימות של המושגים. לשם כך, נערך מחקר ראשוני שמטרתו הייתה לבחון את התמורות שחלו במרוצת השנים ואשר הובילו לנסיגה בנוכחותם של הגישות הנחקרות הן באורנים והן בפעילות הגנים בפועל. במסגרת זו, נערכו שיחות עם מספר מפקחות גנים של משרד החינוך, אנשי מפתח במסלול לגיל הרך כגון ראש המסלול ומדריכות פדגוגיות וותיקות. הממצאים העולים מן הראיונות מצביעים על מספר גורמים מרכזיים לתופעה. בתוך אורנים ניתן למנות מספר סיבות וביניהן תפיסת הגישות כמובנות מאליהן אצל המדריכות הפדגוגיות הוותיקות, תהליכי האקדמיזציה במכללת אורנים

ומיעוט של גננות מאמנות וותיקות שהכירו את הגישות לעומקן ומיד ראשונה. בגנים עצמם גורם מרכזי הוא מעורבותו ההולכת וגוברת של משרד החינוך בהתנהלות הגן ותכתיבים כגון גודל הגן, מתקנים מאושרים, ותוכני אופק חדש.

באשר לנוכחותם של ההוגים בתוכניות הלימוד לשנת 2005, ממצאי הראיונות הראו כי הנתונים הכמותיים שנמצאו בניתוח התוכן אין די בהם כדי להסביר את המציאות. נמצא כי מיעוט האזכורים של ההוגים וגישותיהם בתכני הקורסים ובתוכנית הליבה נבע מכך שגישות אלה נתפסו כמובן מאליהן והיו טבועות בשיח החינוכי במסלול לגיל הרך. משמע שמאחר וחלק מהמדריכות הפדגוגיות בשנת-2005 היו ממפתחות הגישה של 'גן אחר' זו היתה הגישה שמתוכה נבע השיח שלהם בכל תחום ותחום ולא עלה בדעתן לדון, להבהיר או לציין במובחן מושגים אלה. מבין המדריכות הפדגוגיות שלימדו בשנתונים א' וב' לא הייתה נציגות חד משמעית לגישתה של מלכה האס אבל לכל הסטודנטיות היה קורס שנתי עם מלכה האס.

נראה כי גישותיהם של ההוגים אכן נלמדו במסלול לגיל הרך במכללת אורנים אולם נמצאו הבדלים מובהקים בין אופן למידתם של הגישות ב-2005 לעומת 2010. כך שבעוד שבשנת 2005 הגישות הללו נלמדו באופן בלעדי, פרקטי ומעשי וממקור ראשון, לאורך כל השנה ובכל הנושאים, בשנת 2010 לעומת זאת, הגישות נלמדו לצד גישות נוספות ובעיקר כתוכן אשר הועבר בקצרה ובצורה תיאורטית על-ידי מדריכות פדגוגיות ללא ניסיון בפועל בגישות אלה או במידת האפשר על-ידי מרצות אורחות בעלות ניסיון פרקטי רב שנים. פה המקום לציין שבאותה עת גם חלו שינויים פרופסיונליים מאוד משמעותיים בתוך המסלול. בתוך ארבע שנים כל המדריכות הפדגוגיות שהיו מזוהות עם גישתו של גדעון לוי פרשו וצופי יונאי-אלחסיד נפטרה טרם זמנה. בנוסף לכך לא הוברר או הודגש בפני המדריכות החדשות שזה השיח וזאת הזהות של המסלול. במקרה זה, אי ההלימה בין הסילבוסים לתכנים שנלמדו בפועל נבעה ממשקלם המועט של התכנים הללו במערך השיעורים הכולל. מכאן, שבהתאם לממצאים הקודמים בשנת 2010 נוכחותם של גישות ההוגים היתה מועטה ביותר בשל כניסתם של תכנים נוספים וחדשים שהלמו את גישתן החינוכית של המדריכות הפדגוגיות החדשות.

לצד אלה, קיימות השפעות משמעותיות של משרד החינוך במרחב האקדמי בכלל ובמכללת אורנים בפרט. מכללת אורנים היא תמונת מיקרו של תהליכים נרחבים יותר שחלו במוסדות החינוך של התנועה הקיבוצית ומכללות נוספות לחינוך. בהקשר זה, ניתן לראות שבזמן שהאקדמיזציה קיבלה קדימות, השיקולים בבחירת מדריכות פדגוגיות עברו מהפך ערכי. בעקבות כך, נעשה מעבר ממדריכות פדגוגיות שעבדו כגננות בגישה זו או אחרת, למדריכות בעלות דוקטוראט שברובן לא עבדו כגננות ולא מכירות בצורה פרקטית-רפלקטיבית את הגישות החינוכיות המדוברות. לעומת זאת כל המדריכות הפדגוגיות החדשות עבדו בתחום החינוך לגיל הרך ובתחום ההדרכה והעשירו את המסלול בהבטים, גישות וידע חדש ומעודכן.

פרמטר נוסף שהשפיע על למידת הגישות והפנמתם הוא השעות שניתנו במסלול לגיל הרך ללמידת נושאים אלה. אם בעבר היו שעות שבועיות של לימודי הגישות באופן בלעדי ויותר שעות לעבודה מעשית על פיהן, כך שניתנה לסטודנטיות אפשרות לשהות גם בגנים זורמים ובמרכז לפעילויות הילד, הרי שבשנים האחרונות רוב השעות הללו נגנזו. גם בהעברת גישתה של מלכה האס נעשו קיצוצים בשעות. תמורות נוספות שחלו במרוצת השנים, אשר ככל הנראה השפיעו על

היעלמותן ההדרגתית של הגישות, הן סגירתם של גני המרכז וכן סגירתו של המרכז לפעילויות הילד. ככל הנראה אחת ההשלכות למיעוט השעות ולתהליכי האקדמיזציה היא שהגננות החדשות שהן בוגרות אורנים, לא יוצאות עם איזו גישה מוגדרת.

גני ילדים המשמשים כמקומות להתנסות

שינויים מובהקים אשר חלו מבחינה היסטורית במערכות הגיל הרך בתנועה הקיבוצית הינם בעלי קשר ישיר למעורבותו הגוברת של משרד החינוך מתחום ההכשרה ועד היישום בשטח. עד שנות ה- התשעים המאוחרות היה למערכת החינוך בגיל הרך בקיבוצים אוטונומיה מוחלטת לחנך על-פי הגישות החינוכיות בהם האמינו. ניתן לשער שבאותם שנים הייתה השפעה ישירה וחזקה של הגישה של גדעון לויין בגנים הבוגרים מהגליל ועד עמק יזרעאל ואזור טבעון. זאת במיוחד לאור העובדה שההוגים הנבחרים למחקר זה לימדו באורנים ובסמינר הקיבוצים במשך שנים. גדעון לויין עצמו היה חבר במחלקת החינוך של הקיבוץ הארצי במשך 23 שנה (1949-1972) ובין השנים 1949-1952 הדריך קיבוצים צעירים בהקמת בתי ילדים ובארגון מערכת החינוך (דיין, 2001). נכון הדבר גם לגבי השפעת גישתה של מלכה האס שהייתה ייחודית לגילאי לידה עד שלוש ואולי היחידה שנלמדה בשנים אלו. בתקופה זו היו גננות רבות שפעלו על-פי אחת הגישות ושימשו כמודלי לחיקוי, כמו גם אנשי הגות ודמויות חינוכיות הדוגלים בתשוקה בגישתם החינוכית, כאשר היתה למידת עמיתים, שעות של דיונים, שיעורים והדגמות.

בעשורים האחרונים אופי הגנים השתנה בעקבות מעורבות משרד החינוך במדור החינוך הקיבוצי. במסגרת זאת מרבית השירותים הציבוריים, ובכללם מערכת החינוך, עברו לאחריות של המועצות האזוריות (דגני, 2006). טשטוש הזהות הקיבוצית יחד עם מגמות של אוניברסאליות בחינוך בגיל הרך בארץ השפיעו על האופן שבו מערכות הגיל הרך הקיבוציות נתפסות בעיני עצמן ועל-ידי מוסדות המדינה והאזור. מגמות אלה פוררו את יכולות השמירה של מערכות החינוך בקיבוצים על הייחודיות, על הזהות ועל האוטונומיה המקצועית. דוגמא לכך, הם הגנים הבוגרים שבחלק מהם הגננות והמנהלות מתקשות ליצור אינטגרציה בין התוכניות הממלכתיות של משרד החינוך לבין התוכניות שלפיהן היו רוצות לפעול (ואלה, 2010). בשנה האחרונה, משרד התמ"ת, האגף למעונות היום והמשפחתונים, נכנס אף הוא למהלך של סטנדרטיזציה במסגרות החינוכיות המפוקחות על ידו, בעקבות דו"ח רוזנטל (ואלה, 2011).

ממצאי מחקר זה מבחינים בגורמים מתערבים נוספים המשפיעים על גישת החינוכית של הגננת ויישומה. הראשון הם תוכניות משרד החינוך אשר מועברות בפועל על-ידי המפקחות והמדריכות. כבר פה ניכרת השפעה שתלויה בתפיסת החינוכית והניהולית של המפקחות. ישנן מפקחות המאפשרות יותר וישנן המצרות יותר. גורם נוסף המתערב בעבודת הגננת הוא רשויות אזוריות ומקומיות. גם כאן קיימות רשויות חזקות המעודדות למשל קיום חצר גרוטאות והוספת אנשי צוות לעומת אחרות שלא מאפשרות.

בחינת השפעתן של רפורמות אלה העלתה דוגמאות רבות המעידות על שחיקתן עד היעלמותן של הגישות החינוכיות אשר פותחו על-ידי ההוגים הנחקרים. כך למשל, ייחודיותה של שיטת "הגן הזורם" של גדעון לויין נעוצה בכך שהפעילות של הילד היא זו שמכתיבה את רוב סדר היום (לויין ויונאי-אלחסיד, 2000). לעומת זאת, תוכניות ההכשרה וההדרכה של משרד החינוך

מתבססות גישתו של ארגון האמריקאי NAEYC (National Association for the Education of Young Children). גישה זו אינה מכילה את גישתם החינוכית של האס ולוין, על אף קיומם של מספר קווי דמיון, בעיקר באופן ההתאמה שלהם למאפייני החינוך הייחודיים לישראל. כפי שגם תיארו זאת המפקחות של משרד החינוך, דרישותיו של משרד החינוך שמות דגש על האופן בו הגננות צריכות להוביל את הילד אל מטרות מוגדרות, תוך הכתבה ברורה של סדר יומו ופעילותיו השונות. בהקשר זה מעלה יעל דיין (1998) ביקורת ברוח ביקורתית פוסט-מודרניסטית, לפיה מגמתו של משרד החינוך באימוץ תוכניות חינוך אוניברסאליות הינה מוטעית מבסיסה. לטענתה מגמה זו מתעלמת מגישות חינוכיות המצויות בתרבויות שונות וטוענת העדפה של תרבות אחת – התרבות המערבית. בזאת היא מציעה למעשה לפתוח דיון מקיף על הגישה המתאימה בעבודה עם ילדים תוך התייחסות לדעות ואמונות שונות. ביקורת נוספת שניתן להעלות בהקשר זה נוגעת להדרתן של גישות אשר צמחו בארץ והותאמו לאקלים הישראלי. לא זו בלבד שלא ניתן להוגים הישראלים המקום הראוי להם במשרד החינוך, אלא שגם התיאוריות החלופיות לקוחות מתרבות אחרת הנבדלת בהיבטים רבים.

היבט חשוב נוסף שנמצא כמשתנה שהשפיע על יישומן של הגישות קשור לאספקטים שונים במבנים ובתפקוד של הגנים בעבר ובהווה. במסגרת זו, צריך לקחת בחשבון ששתי הגישות התהוו בתנועה הקיבוצית ששם מדדים כלכליים ארגוניים ומבניים אפשרו להטמיעם בעשייה היום יומית. אם ניקח רק שני מימדים לשם השוואה המשפיעים על יישום גישה חינוכית זו או אחרת - גודל הגן ומספר אנשי הצוות, ניתן להבין מדוע יש קושי כיום ביישום הגישות במרבית המסגרות לגיל הרך. באידיאל לפי גישת ההוגים מדובר בגננת ושלוש מטפלות, בגן בגודל ממוצע של 180 מ"ר עם מקסימום של 24 ילדים. הגן הנפוץ כיום הינו גננת וסייעת, 35 ילדים בגן שנע בין 40-70 מ"ר. כמו-כן, ברוב המקומות בארץ הוצאו כל חצרות הגרוטאות מחוץ לחצרי הגן בשל שיקולים של בטיחות. עם זאת, נראה כי בארגון הסביבה החינוכית קיימים עוד שרידים של השפעתם של שני ההוגים. כך למשל, פינות רבות הנמצאות כיום בגן המתקבלות כמובן מאליו - הן פועל ישיר של מחקר ויישום של שני ההוגים.

כאן המקום לציין כי דווקא במעונות ובגנים הצעירים ניתן לראות השפעות של גישתה של מלכה האס וזאת בשל מספר סיבות. האחת, גישתה של מלכה האס מותאמת מאוד לגילאים צעירים לעומת גישתו של גדעון המותאמת לגילאים בוגרים יותר. בגילאים אלה אין כמעט מעורבות של משרד החינוך. שנית, מלכה האס וצילה גביש ממשיכות ללמד, להדריך ולייעץ לעובדים בגילאים אלה. כתוצאה מכך, גננות הבוחרות לעבוד בגישתה יותר מדויקות וברורות, וזאת בשל התמיכה שהן מקבלות לאורך שנות העבודה שלהן בהשתלמויות ובייעוץ שמלכה האס וצילה גביש מעבירות. לא כך הוא הדבר עם הגננות הבוחרות בגישתו של גדעון לוין, מהרגע שהן מסיימות את הלימודים אין מערך של השתלמויות או מפגשים ואין אדם התומך בהם בשטח.

בעקבות השפעותיו של משרד החינוך על מערכות החינוך לגיל הרך, מספר הגנים העובדים בגישות הנחקרות הצטמצם מאוד עד שכמעט לא ניתן למצוא גנים העובדים בגישת זרימת הפעילות בצורה מובהקת. בגישתה של מלכה האס כן ניתן למצוא יותר גנים העובדים בשיטתה וזאת בגלל שגישתה לא שונה כל כך מגישת אופק חדש וניתן לגשר על חלק מהפערים והסתירות. כתוצאה מחוסר זה בגנים כאלה קשה למצוא כיום מקומות הכשרה ואימון אשר ייצרו המשכיות

לגישות כמו-גם דמויות לחיקוי עבור הסטודנטיות. אמירה זו נכונה אם מדובר בגישת הגננת, תפיסת הגננת את תפקידה, בסדר היום ובהתייחסות לפעילות הילד. יש לציין כי עדיין קיים מיעוט של גננות וותיקות אשר למדו את הגישה מפי לוי ולכן מכירות את הפדגוגיות החינוכיות ואף מיישמות אותן במידה מסוימת לצד דרישות משרד החינוך. ואולם, גיל הגננות בקבוצה זו הוא בסביבות שנות הארבעים המאוחרות. צעירות יותר כבר לא מחוברות לגישה. לפיכך, אם העיקרון הדידקטי בהכשרת הגננות הוא החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, נמצא כי במקרה של גישותיהם של לוי והאס נלמדות תיאוריות שכבר לא משתקפות בפרקטיקה.

מסקנות והצעות למחקרי המשך

מתוך הממצאים ניתן להבחין שהשינויים הארגוניים כלכליים ופדגוגיים שחלו בעשורים האחרונים מחוץ ובתוך מכללת אורנים השפיעו ישירות על הכשרת הסטודנטיות והכרתן את הגישות החינוכיות הנידונות אלא שההכשרה המקצועית בתוך אורנים איננה הגורם הבלעדי שהשפיע על ירידת יישומן של הגישות החינוכיות הללו. נכון להיום, מעטים הם הגנים העובדים במאת האחוזים לפי גישה זו או אחרת. בעיקרו של דבר, ניתן לראות מתוך הממצאים כי בתוך המכללה שררה תפיסת מציאות מסוימת ולא שלמה בנוגע לדומיננטיות המתמשכת של הגישות, למרות השינויים באופי המדריכות הפדגוגיות, שעות ההדרכה ומקומות העבודה המעשית שהשתנו במשך הזמן. בפועל, הדמויות המובילות שהיו לשם דבר בשדה החינוך לגיל הרך, גדעון לוי ומלכה האס, כבר לא נמצאים בכותלי המכללה ולא קמו אחריהם אנשי חינוך שלקחו על עצמם להנחיל באופן ברור גישה מסוימת למעט צילה גביש הממשיכה ללמד את גישתה של מלכה האס אם כי ללא הדרכה פדגוגית בשטח.

השאלה היא האם עובדות אלה מצביעות על מגמה שלילית בהכשרת הגננות באורנים? יכול להיות שדווקא התובנה שאין גישה אחת נכונה, שכל מחנכת צריכה למצוא ולבנות את הגישה החינוכית שלה מתוך היבט אקולוגי היא הנכונה. וכאן נשאלת השאלה, אם ההכשרה באורנים אכן עונה על צורך זה? הרי כדי לבנות גישה חינוכית מותאמת יש קודם כל להכיר לעומק גישות שונות. שאלה נוספת העולה היא האם המסלול לגיל הרך בוחר להכשיר אנשי חינוך לעבוד על פי הנחיות משרד החינוך, המשתנות לעיתים קרובות, או לחילופין על-פי גישות חינוכיות הנתפסות כמיטיבות ביותר עם הילדים? כפי שניתן להבין בהקשר זה, המדריכות הפדגוגיות, שלא היו גננות בפועל, יכולות ללמד את הגישות שפותחו באורנים וללוות גננות מאמנות הבוחרות לעבוד בגישות אלו, אם וכאשר יוחלט לשים את הגישות הללו כמוטיב מרכזי בהכשרת הגננות. נקודה זו מעלה סוגיה שצריך לתת עליה את הדעת, מה ייחוד ההכשרה באורנים ביחס למכללות אחרות?

על שאלות אלה מוצעות להלן מספר גישות ודרכים להתמודד עימם. ראשית, מומלץ כי המסלול לגיל הרך במכללת אורנים יגדיר תחילה עבור עצמו את דרכו. לאור הפערים שנמצאו בין הכוונות הראשוניות לבין ההצהרות בפועל, מומלץ כי תהיה הקפדה על הבאת הדרך הנבחרת לידי ביטוי בכל ההיבטים השונים הנוגעים לתוכניות ההכשרה בתיאוריה ובשטח. כך למשל, מומלץ לנצל את הגמישות המתאפשרת ב'מתווה אריאב' ולהקפיד לבטא שם את ההשקפה החינוכית הייחודית של מכללת אורנים. כמו-כן, יש להקפיד שהנחלת ההשקפה החינוכית תהיה מבוססת מרמת העברת התכנים בתיאוריה ועד למסגרות חינוכיות מותאמות המאפשרות את

הטמעת התיאוריה בפרקטיקה. ארגון מסוג זה עשוי לעודד או למגר את התופעה שחלה בשנים האחרונות, לפיה בוגרי מכללת אורנים אינם יוצאים עם משנה סדורה לחינוך בגיל הרך.

לפיכך, אם הגישה האקלקטית היא הנבחרת, הרי שנראה כי בכיוון זה ההכשרה פועלת כיום, אולם זאת על חשבון זניחתן של תיאוריות ייחודיות שצמחו באורנים. אם נמצא לנכון למקד את מסלולי ההכשרה על-פי גישות מסוימות המייחדות את אורנים, יש לבנות מערך שלם לביסוסן של הגישות בתוך אורנים ומחוצה לה. ראשית, יש לבנות מערך השתלמויות בגישותיהם של גדעון ומלכה האס לצוות המדריכות הפדגוגיות. כך למשל ניתן לאפשר לצילה גביש להכשיר מרצות שתלמדנה את גישה של מלכה האס והקורסים הייחודיים לה. כמו-כן, יש ללמד קורס שנתי המתמקד בגישתו של גדעון לוי. שנית, על מנת ליצור תשתית למסגרות חינוכיות אשר יתמכו בגישה זו בפועל, ניתן ליזום עם מפקחות מטעם משרד החינוך את פתיחתם של גנים ניסויים (אגף גנים ניסויים משרד החינוך), העובדים באופן בלעדי על-פי אחת מהגישות. גם במסלול הלימודים המתקדמים ניתן ללמד גננות בפועל את הגישות הללו ומתוכן לבנות תשתית של גננות מאמנות בגישה זו, עם אישור והסכמה של הפיקוח. זאת ועוד, בלימודי תואר שני ניתן להציע מסלול מחקרי שבו הגננות יכולות ליישם ולהמשיך לחקור ולפתח את שתי הגישות ולבחון את התאמתן לעקרונות החינוכיים כיום. היבט נוסף אשר עשוי לקדם זאת, יכול לבא לידי ביטוי בפתיחת מרכז בספריה לכל הכתבים והסרטים של גישותיהם של לוי והאס, שאליו יוכלו לבוא חוקרים ומתעניינים. בנוסף, ניתן לפרסם אתרים המתמקדים בהוגים ובגישות החינוכיות שלהם, תחת מכללת אורנים, כדי שיהיה קשר וייחוד למכללה. ניתן גם לעודד פרסום מאמרים באנגלית והרצאות בכנסים בארץ ובחול כדי להפיץ את הגישות החינוכיות הייחודיות הללו לעולם הרחב.

בנוסף לזאת, מאחר ולמחקר זה מספר בעיות מתודולוגיות אשר מעמידות את מסקנותיו והמלצותיו בפני בחינה נוספת, יש להשקיע מחשבה במעקב מחקרי עתידי. ראשית, מחקר המוקדש לבדיקת השפעות חינוכיות חייב לקחת בחשבון שגישות חינוכיות לא נמדדות רק מבחינה תיאורטית ובשיח אלא גם בפעילויות בפועל. בהקשר זה, המחקר הנוכחי הינו בגדר מחקר גישות אשר עשוי להוות אינדיקציה לבניית כלי מחקר מדויקים יותר לבחינת הדברים. כך למשל, יש לפתח כלים אשר יבחנו במדויק את העמימות הגדולה שנמצאה בין תרגום הגישות בפועל לבין תפיסת העקרונות המנחים. מחקר שכזה חייב להיות מחקר מקיף הכולל הכשרת קבוצת חוקרים המתמחים לגישות, ואשר באמצעות כלי מחקרי בעלי תקפות ומהימנות, יוכלו לבחון בשטח ולאורך זמן פרמטרים ברורים במספר רב של גני ילדים באזורים שונים בארץ. הפרמטרים יכולים להתייחס למשל לסדר יום, לארגון סביבה חינוכית, לאופן הגשת החומרים והפעילויות, למעורבות הגננת, להתייחסות לפעילות הילד ועוד. כלים שיוכלו לסייע בכך הם תצפיות על פעילות הגנים ובניית שאלונים הבוחנים את האופן והמידה בו מיישמות גננות את הגישות בפועל. בשל עמימות המושגים, יש לנקוט משנה זהירות בבחינה המתבססת על ראיונות ודיווח עצמי. מחקר מסוג זה יכול להביא לזיהוי של החוליות החלשות ביישום הגישות אותן יהיה ניתן לחזק במערך ההכשרה שמכללת אורנים מציעה.

תרומתו המרכזית של מחקר זה הינה בבחינת הדברים ממספר רב של היבטים באופן ששופך אור על השפעת השינויים הסוציו-כלכליים והיסטוריים על החינוך לגיל הרך. בנוסף חושף מחקר זה את ההשלכות השונות של גורמים אלה על אופן היישום בפועל של הגישות בתוכניות ההכשרה במכללת אורנים וכן בגנים. לפיכך, הממצאים שעלו במחקר זה יכולים להוות נקודת

ציון משמעותית הדוחפת להתמקד בסוגיה ולחשוב מחדש האם וכיצד ניתן לחדש ולהעצים את הגישות שמכורתן באורנים בתוך תהליך ההכשרה, הן בקורסים הנלמדים באורנים, והן בשיבוץן בגני העבודה המעשית. מחקר זה גם מעלה על הפרק את הצורך בבניית שיתוף פעולה מלא עם משרד החינוך כדי לאפשר לגננות הרוצות להיות גננות מאמנות לפעול על-פי גישות אלה ובזאת לאפשר לסטודנטיות לראות וללמוד מדמויות לחיקוי את יישום הגישה בפועל, כמו-גם לשם הכללת הגישות כאופציות חינוכיות חלופיות לגננות. תרומה נוספת שיכולה לנבוע ממחקר זה היא הבנת הצורך והדחיפות להקדיש זמן ומשאבים לרכז את כתביהם של גדעון לוי ומלכה האס בספריה, באתר האינטרנט של אורנים ולפרסם את גישתם החינוכית בארץ ובחו"ל.

ביבליוגרפיה

- דגני, ע. (2006). המועצה האזורית כמערכת תמך חלופית לקיבוץ המתחדש. *אופקים בגיאוגרפיה*, 66, 134-153.
- דוגרינט (2010). "נשים יוצרות, יום האישה הבין לאומי במכללת עמק יזרעאל". עיתון מקוון של "עמותת הגליל לחינוך ערכי" המכללה האקדמית עמק יזרעאל 8.3.2010.
- דיין, י. (2000). שיחות עם גדעון לוי. *הד הגן*, א', 4-12.
- דיין, י. (2001). *מחנך אחר - ד"ר יעל דיין משוחחת עם גדעון לוי*. תל-אביב: דיונון.
- דיין, י. (2005). נגד הזרם, בעד הזרימה. בחירת תיאוריה חינוכית כבסיס לעשייה בגן. *הד הגן*, 70, 84-95.
- דיין, י. (1998). הגישה ההתפתחותית: עבודה איכותית עם הילדים בגיל הרך. *הד הגן*, ב', 181-186.
- האס, מ. וגביש, צ. (2008). *אמא תראי, זה אמיתי. חצר הגרוטאות כמשל לחינוך בילדות המוקדמת*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, טבעון אורנים.
- ואלה, נ. (2000). הפדגוגיה של מלכה האס. *הד הגן*, א, 38-42.
- ואלה, נ. (2010). דפי מידע של מחלקת החינוך בתנועה הקיבוצית- המדור לגיל הרך. אוחור מאתר עלי חינוך, 17, בכתובת: www.kibbutz.org.il/hinuch/info/gil.../101014_alei17_gil_rach.htm
- ואלה, נ. (2011). דפי מידע של מחלקת החינוך בתנועה הקיבוצית- המדור לגיל הרך. אוחור מאתר עלי חינוך, 18, בכתובת: www.kibbutz.org.il/hinuch/info/gil.../110327_alei18_gil_rach.htm
- ולדן, צ. (2009). גן-עדן של גרוטאות. *עיתון הארץ*. פורסם ב 19.8.09.
- חוזר מנהלת האגף להכשרת מורים. (2006). *אוחור מאתר משרד החינוך בתאריך 4.10.11* בכתובת: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/MitveTudatHhuraa.htm>
- להב, א. (2010). בדרך אל הגן התנסות והדרכה בגיל הרך שוליה ואומן – על דרכי ההתנסות בשדה במשנתו של גדעון לוי. *כנס הגיל הרך השני לזכרו של גדעון לוי – תש"ע / 2010* מכון מופת. תל-אביב.
- לוי, ג. (1989). *גן אחר*. קרית ביאליק: הוצאת אח.
- לוי, ג. (2001). מנגינת הפעילות. *הד הגן*, ב' 36-62.
- לוי, ג. ויונאי-אלחסיד, צ. (2000). *גן אחר*. *הד הגן*, א, 14-22.
- תוכניות להגשה מתווה אריאב. (2010). פרסום פנימי. מכללת אורנים.
- סנפיר, מ. (2000). פתיחה. *הד הגן*, א, 3.
- סנפיר, מ. (2000). גנת-מחנכת סופרת-מספרת. *הד הגן*, א, 22-26.
- פישביין, י. (2000). מי ומה בכינוס 100 שנות גן הילדים - ראיונות אישיים עם מייסדות ומובילות בחינוך לגיל הרך. *הד הגן*, ד, 6-7.
- פלוטניק, ר. ואשל, מ. (2007). *ספר הגן: תכנית פסיכו פדגוגית – אקולוגית על פי שלבי ההתפתחות של הילד וההורה מלידה עד שש ברוח החינוך הקיבוצי*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- צבר-בן יהושע, נ. (2002). המחקר האיכותני - מבט לעתיד. בתוך: א. שי וי. בר-שלום (עורכים). *המחקר האיכותני בחקר החינוך: מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה*. ירושלים: המכללה לחינוך על-שם דוד ילין.
- צרפתי, ש., פראג, א. וידידה, י. (2009). מלכת החצר. מעריב. אוחזר מאתר 'הקיבוצים' בתאריך 19.9.11 בכתובת: hadaf_hayarok@maariv.co.il
- קווים מנחים לצוות החינוכי. (2010). עשייה חינוכית בגן הילדים. משרד החינוך המנהל הפדגוגי האגף לחינוך קדם יסודי. אוחזר מאתר משרד החינוך בתאריך 7.9.11 בכתובת: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/548AB173-9E06-4E5F-9960-1830B082C391/113451/KavimManhim.pdf>
- תכנית הליבה. (2005). עלון פנימי של המסלול לגיל הרך(לא פורסם). מכללת אורנים. טבעון
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. South Hardly, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- NAEYC- National Association for the Education of Young Children (2011). Retrieved from: <http://www.naeyc.org/positionstatements>. 7.9.11
- Leeuwen, T.V. (2009). Discourse as the recontextualization of social practice: a guide. In: Wodak, R. & Meyer, M. (Eds). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 144-161.
- Stables, A. (2003). From Discrimination to Deconstruction: four modulations of criticality in the humanities and social sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 28(6) 665-672.
- Van-Dijk, T.A. (2003). 'Critical Discourse Analysis'. In: Schiffin, D., Tannen, H. & Hamilton, E. (Eds). *The Hand Book of Discourse Analysis*. Victoria, Australia: Blackwell, 352-357.

נספח א': הצעות לסדר יום בגן-ילדים מתוך תוכנית 'קווים מנחים לעשייה החינוכית'

דגם א' הצעה לארגון סדר יום בגן-ילדים לגילאי שלוש (עמ' 38)

שעה משוערת	הפעילות המומלצת
7:30 - 9:00	קבלת הילדים על-ידי איש צוות -השתלבות הילדים בסביבות הגן על-פי בחירתם האישית או על-פי הצעת מבוגר
9:00 - 9:40	ארוחה משותפת /מזנון; הסבר קצר לילדים על תכנון סדר היום
9:40 - 10:00	כישורי חיים: פעילויות של ניקיון אישי; ארגון וסידור הגן*
10:00- 10:45	חלוקה לשתי קבוצות (בתוך הגן ובחצר): קבוצה בתוך הגן בפעילויות במגוון מוקדי פעילות ומשחק: משחק סוציו- דרמטי, משחק קונסטרוקטיבי, פעילות עם ספרים, התנסות בחומרים ילדים יחידים או בקבוצה קטנה יעסוק בתיווכה של הגננת בתכני למידה והתפתחות (מזדמנים או מתוכננים מראש) קבוצה בחצר הגן בפעילויות בתנועה, במתקנים הקבועים, בפעילויות בכדור, במשחק בחומרים טבעיים, ביצירה ילדים יחידים או בקבוצה קטנה יפעלו בתיווכה של הסייעת בתיאום עם הגננת
10:45 - 11:30	הקבוצות מתחלפות
11:30 - 12:00	כישורי חיים: פעילויות של ניקיון אישי; ארגון וסידור הגן
12:00 - 12:30	מפגש הפוגה עם כלל ילדי הגן(השמעת מוזיקה שקטה, השמעת סיפור מרגיע, דמיון מודרך ועוד)
12:30 - 13:30	פעילות הילדים במוקדי משחק ולמידה על-פי בחירתם האישית פעילויות מכוונות לקידום התפתחותם ולמידתם של הילדים על-פי החלטת הגננת (מזדמנים או מתוכננים מראש) -ארגון וסידור הגן
13:30 - 14:00	מפגש מסכם (פעילות מוזיקלית, הקראת סיפור, משחק חברתי, המחזה ועוד) *פעילויות בתחום כישורי חיים (ניקיון אישי, ארגון וסידור הגן, התארגנות בארוחות, נימוסים והליכות, מעברים ועוד) הן חלק משמעותי ובלתי נפרד מהתכנית החינוכית בגני-ילדים טרום-טרום חובה

דגם ב' (עמ' 39)

השעה	הפעילות המומלצת
7:30 - 8:30	קבלת הילדים ועידודם לבחור בפעילויות במגוון סביבות
8:30 - 8:45	פעילות גופנית למחצית הכיתה בחלל הגן או בחצר בליווי הגננת המחצית האחרת תמשיך בפעילויות בסביבות השונות בליווי הסייעת
8:45 - 10:30	פתיחת מזנון חופשי (בתוך הגן ובחצר) וסגירתו פעילות חופשית בסביבות משחק, יצירה ולמידה עבודה בקבוצה קטנה מתוכננת בתיווך הגננת
10:30 - 11:00	מפגש במליאה להצגה או לסיכום נושא (התייחסות לאקטואליה, לתכנים ועוד)
11:00 - 11:40	פעילות לימודית מתוכננת לקבוצות קטנות לפי התכנים הנלמדים
11:40 - 12:30	זמן חצר; שיחות אישיות עם ילד אחד עד שלושה ילדים
12:30 - 13:30	פעילויות במרכזי המשחק והלמידה
13:30 - 14:00	סיכום, מפגש חווייתי פתוח כמו סיפור, שיר, חוויות אישיות)

דגם ג' (39-40)

הפעילות המומלצת	השעה
זימון פעילויות במגוון סביבות: משחק סוציו-דרמטי, משחק קונסטרוקטיבי, קריאת ספרים ופעילות עם ספרים, התנסות בחומרים, התנסויות חקר ספונטניות יזומות על-ידי הילדים והגננת, פעילות במחשב ועוד (פעילויות מזדמנות ופעילויות מתוכננות; פעילות פרטנית ופעילות קבוצתית) מזנון חופשי	7:30 - 10:30
מפגש עם כל הילדים לפעילויות כגון: אקטואליה, שירה, חוויות אישיות, פעילות דידקטית סביב תכנים, סיפור ועוד	10:30 - 11:00
זמן חצר עבודה בקבוצות קטנות בתוך הגן בעוד מחצית הילדים בחצר עם הסייעת	11:00 - 12:30
ארגון וסידור הגן והחצר	12:30 - 12:45
מפגש מסכם) פעילות מוזיקלית, הקראת סיפור, משחק חברתי, המחזה (ועוד)	12:45 - 13:15
שיחות אישיות עם ילד אחד עד שלושה; משחקים דידקטיים, משחקי הרכבה, לגו ועוד	13:15 - 14:00

דגם ד' (עמ' 40)

הפעילות המומלצת	השעה
זרימת פעילות בכל סביבות הפעילות והמשחק בגן ובחצר, על-פי התכנון והבחירה של הילדים והגננת במקביל, שיחות אישיות עם ילד אחד עד שלושה לאורך כל היום עבודה בקבוצה קטנה מתוכננת בתיווך הגננת מזנון פתוח	7:30 - 10:30
מפגש עם כלל הילדים על-פי נושא שנבחר על-ידי הילדים ו/או הגננת	10:30 - 11:00
זרימת פעילות בכל סביבות הפעילות והמשחק בגן ובחצר על-פי התכנון והבחירה של הילדים והגננת במקביל שיחות אישיות עם ילד אחד עד שלושה לאורך כל היום עבודה בקבוצה קטנה מתוכננת בתיווך הגננת	11:00 - 13:00
ארגון וסידור הגן והחצר	13:00 - 13:15
מפגש מסכם עם כלל הילדים	13:15 - 14:00

נספח ב': סדר יום של מלכה האס

הפעילות המומלצת	השעה
זמן מעבר	7-8
מפגש בוקר	8-8.15
ארוחת בוקר	8.15-8.45
זמן חווייה קבוצתית – טיול, שיעור תנועה, יום הולדת.	9-10
זמן מעבר – חצר	10-10.45
בתוך הגן כשהכל פתוח	10.45-12.15
סידור איזור המשחק אבל לא חומרי יצירה	12.15-12.30
ארוחת צהרים	12.30-13.00
זמן מעבר	13.00-13.45
סיפור	13.45-14.00
מנוחה	14.00-15.30
התארגנות הביתה	15.30-16.00