

# חשיפת תפיסת עולמם האינטואיטיבי של סטודנטים לחינוך בראשית דרכם לגבי חינוך וטיפול בגילאי לידה עד שלוש\*

”לאהוב, ללמד ולחנך”

גילה רוסו-צימט; זוהרה שיפרין; אורה סגל דרורי; שרי בר-און; נחמה רבנר; מיכל ערמון

## 1. תקציר

המחקר המוצע עוסק באחד הנושאים המדוברים ביותר כיום במדינת ישראל, חינוך לילדים בגילאי לידה עד שלוש. הצוותים העובדים עם גילאים צעירים לא תמיד זוכים להכשרה מתאימה. ספרות המחקר (דיין, 2006; קורן-קריא ושגיא, 2000; קליין, 1985; רוזנטל, 2004) מציינת את החשיבות הרבה בהכשרת צוות בעל ידע עשיר ומקיף וטוענת כי רמת הכשרה גבוהה תסייע לקידום התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של ילדים באמצעות אינטראקציות חיוביות, בסביבה עשירה ומותאמת. רוב המחקרים שבדקו תפיסות חינוך וטיפול לגילאי לידה עד שלוש התמקדו בתפיסות של הורים ומטפלות (Ailwood & Boyd, 2006; Gunnar, et.al. 2010; Watamura et.al., 2004). מטרת המחקר לבדוק את תפיסותיהן האינטואיטיביות של סטודנטיות להוראה בגיל הרך, בראשית שנתם הראשונה להכשרה בגיל הרך, לגבי חינוך וטיפול לילדים בגילאי לידה עד שלוש.

במחקר השתתפו 123 סטודנטיות להוראה בגיל הרך ממכללה במרכז הארץ. הליך המחקר כלל פיתוח שאלון הכולל ארבעה נושאים והם: תפיסות לגבי התפתחות הילד, שיקולים בבחירת מסגרות חינוך לגילאים הצעירים, הדרך החינוכית הרצויה בטיפול בילד, ותפיסת תפקיד המחנכת במסגרת החינוכית. השאלונים הועברו לסטודנטיות בשנתון א' בראשית הלימודים. עיבוד הנתונים כלל ממוצעים, שכיחויות וסטיות תקן, וניתוחי שונות להשוואות בין מרכיבים והיגדים בשאלון.

ממצאי המחקר חושפים את תפיסות הסטודנטים לגבי חינוך וטיפול בגילאי לידה עד שלוש. הסטודנטיות מאמינות כי השנה הראשונה של התינוק היא השנה החשובה ביותר להתפתחות הילד. הן סבורות כי התחום הפיזי נתפס כחשוב יותר מהתחום הרגשי שחשוב יותר מהתחום החברתית. לטענתן למטפלת ולגן פרטי השפעה רבה יותר ממשפחתן ומעון על התפתחותו העתידית של הילד הרך. הגן נתפס כבעל התרומה המשמעותית ביותר להתפתחות חברתית רגשית ותחושת האושר של הילד. הסטודנטיות טוענות כי בחירת מסגרת חינוכית לילד צריכה להתבסס על בדיקה עצמית של המקום, השכלה, ניסיון, השכלה, ויחס מספרי בין מטפלות לילד, יותר מאשר מרחב הגן: גודל, אסתטיקה, ניקיון הגן ועיצובו. לטענתן תפקיד המטפלת/מחנכת בתחומי העבודה הוא קודם כול לשמור על בטחונו של הילד, להכיר ולעקוב אחר מאפייני התפתחותו של הילד, ולהעשיר את שפתו של הילד. אלה עיקר הממצאים החושפים את תפיסות הסטודנטיות בראשית דרכן לגבי חינוך וטיפול בגיל הרך. תרומת המחקר בתכנון ההוראה וההכשרה בתחום זה. תפיסותיהן האינטואיטיביות של התלמידות יילקחו בחשבון בתכנון תהליך הכשרתן.

## 2. סקירת ספרות

סקירת הספרות דנה בארבעה נושאים המרכזיים למחקר זה והם: חשיבות ההשקעה בגיל הרך; השפעת החינוך/הטיפול בגיל הרך, תהליך ההכשרה בגיל הרך; ותפיסות/עמדות של סטודנטים (בגיל הרך) לגבי חינוך וטיפול בגיל הרך.

### 2.1 חשיבות ההשקעה בגיל הרך

מסמך שפרסם הבנק העולמי בינואר 1996, (נדלה מהאינטרנט) בשם "התפתחות בגיל הרך: השקעה בעתיד" (Early child development: Investing in the future) מסכם את הידע האמפירי שהצטבר במחקרים רבים על חשיבות ההתפתחות המוקדמת ועל חשיבות ההשקעה בחינוך איכותי בשנות החיים הראשונות. השקעה זו תורמת להישגים לימודיים במערכת החינוך הבית-ספרית ועקב כך גם לחברה ולכלכלת המדינה המשקיעה בגיל הרך. המסמך מונה 5 סיבות מרכזיות להשקעה בגיל הרך:

1. לבנות משאבי אנוש בדרך שהוכחה מדעית: מחקרים הראו (א) שמחצית הפוטנציאל של האינטליגנציה מתפתח לפני גיל 4; (ב) להתערבות בשנים המוקדמות בגיל זה יש השפעה נמשכת על יכולת אינטלקטואלית, על אישיות והתנהגות חברתית. ל"תכניות אינטגרטיביות" (המשלבות היבטים של בריאות, רווחה וחינוך) המתמקדות בילדים בשנים המאוד מוקדמות יש השפעה קריטית על התפתחות שכלית, נפשית וחברתית בעתיד. השפעה זו רבה יותר כאשר מודל ההתערבות הוא זה המקביל ל"מתן ויטמינים" לילד (התערבות מתמשכת ורצופה) ולא זה המקביל ל"מתן חיסון" (התערבות קצרה או חד פעמית).
2. ליצור רווחים כלכליים להשקעה בחינוך ולהוריד מחירים חברתיים: השקעה בתוכניות איכותיות בגיל הרך המעלות אצל הילדים את המוטיבציה ואת היכולת ללמוד, מגבירה את ההחזר הכלכלי על השקעה בחינוך מאוחר יותר כיוון שהיא עושה את הלמידה המאוחרת יותר, בביה"ס, לאפקטיבית יותר. יתר על כן, השקעה כזו, מאפשרת לילדים המתחנכים במסגרות אלו להגיע לרמת שכר גבוהה יותר בבגרותם ולתרום בצורה משמעותית לכוח העבודה של המדינה. כמו כן, השקעה בילדים בשנות חייהם הראשונות יכולה להפחית את הצורך בהוצאות ציבוריות מאוחר יותר על תמיכתם ברווחתם, את ההוצאות הכרוכות "בהישארות כיתה", בעבריינות נוער ובשימוש בסמים. סקירת הספרות המחקרית שנעשתה ע"י הבנק העולמי מצביעה על כך שהשקעה של \$1 בגיל הרך חוסכת השקעה של \$7 בילדים אלו בעתיד.
3. להשיג יותר שוויוניות חברתית: תכניות אינטגרטיביות לילדים בגיל הרך ולמשפחותיהם יכולות למתן את ההשפעות שיש לחוסר שוויון חברתי-כלכלי (ומגדרי) שהוא הגורם המרכזי לעוני בחברות רבות. בכך הן תורמות לחוסן החברתי בנוסף לחוסן הכלכלי של המדינה.
4. לתגבר את האפקטיביות של השקעות אחרות: כאשר משלבים השקעה בחינוך עם תכניות התערבות בבריאות ובתזונה מעלים לא רק את סיכויי ההישרדות של הילד אלא גם

מכינים אותו טוב יותר להצלחה בלימודים בביה"ס. תכניות אינטגרטיביות המשלבות ומתאמות בין שירותים שונים מעצימות את האפקטיביות והתרומה של כל אחד מהם.

5. לעזור גם לאימהות וגם לילדים: ככל שגדל מספר המשפחות בהן האימהות עובדות כדי לפרנס את משפחתן כך הופך הצורך במסגרות איכותיות במיוחד לתינוקות ופעוטות להכרח. מסגרות איכותיות מאפשרות לאם לעבוד, להתפנות לרכישת השכלה ו/או כשורים מקצועיים (מבלי להרגיש אשמה על הזנחת ילדיה) והן חיוניות ביותר להתפתחות ילדים.

המסמך של הבנק העולמי, ממשיך ומפרט מהן הדרישות מתכניות ומסגרות איכותיות לתינוקות (לידה עד גיל שנה), ולפעוטות (שנה עד שלוש) כמו גם לגילאי 3-6, לאור ממצאי המחקרים שהתפרסמו עד 1996. המסמך מתאר את הקשר האמפירי בין עלות ההשקעה, איכות המסגרת החינוכית לגילאי 0-3 וההישגים ההתפתחותיים של ילדים ומונה מספר מסקנות חשובות ומעניינות:

א. בארצות רבות העלות של תכניות ומסגרות חינוכיות בעלות איכות טובה גבוהה רק ב-10% מזו של תכניות באיכות ירודה.

ב. מחקרים רבים מצביעים על כך שהורים הם שופטים גרועים של איכות המסגרות בהן נמצאים ילדיהם. מסיבות שונות ומובנות (תיאורית הדיסוננס) הם נוטים להעריך את התוכניות כטובות בהרבה ממה שהן באמת.

ג. איכות המסגרות לגיל הרך ותרומתן להישגים ההתפתחותיים של ילדים היא פונקציה של: גודל קבוצת הילדים והיחס המספרי בין ילדים למחנכת-מטפלת; רמת ההשכלה, ההכשרה וההדרכה למחנכות-מטפלות; תנאי העבודה והשכר של מחנכות-מטפלות העובדות ישירות עם הילדים; מידת התיאום ושילוב של המסגרת החינוכית עם שירותים אחרים.

בפרויקט רחב היקף שכלל 1201 ילדים ואמותיהם בעשרה מרכזי מחקר בארצות הברית (NICHD, 1997a), אחד הממצאים הבולטים היה כי לשהייה במעון היום כשלעצמה אין השפעה שלילית על התפתחותו של התינוק ועל טיב יחסי ההתקשרות שלו עם אמו. יחד עם זאת, חשיפה למעון יום מאיכות נמוכה, המלווה בחוסר רגישות אימהית בבית מחזקים את הסיכויים שהילד יפתח יחסי התקשרות חרדים עם אמו.

בישראל הושגו תוצאות שונות מאלה שדווחו בארצות הברית (Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002). שבע מאות חמישים ושמונה תינוקות ואימהות מאזור חיפה רבתי חולקו לארבע קבוצות טיפול עיקריות: טיפול בבית על ידי האם, טיפול משפחתי בבית שלא על ידי האם (סבתא, דודה), מטפלת בשכר וטיפול קבוצתי. תוצאות המחקר מצביעות כי לעצם העובדה שהאם יוצאת לעבודה אין השפעה שלילית על התפתחות הילד. המשתנה שנמצא קובע את טיב יחסי ההתקשרות של ילדים עם האימהות היה סוג הסידור החלופי שאליו נחשף הילד. במקרים שבהם יצאה האם לעבודה ובחרה בטיפול משפחתי בבית או להעסיק מטפלת בבית-לא נמצאו הבדלים בין דפוסי ההתקשרות של ילדים שגדלו עם האם בבית לבין דפוסי ההתקשרות של ילדים עם שגדלו עם טיפול משפחתי או מטפלת בשכר בבית. עם זאת, בקרב ילדים שנחשפו בשנתם הראשונה לסידור קבוצתי, נמצא שיעור גבוה של התקשרויות מן הסוג הלא בטוח עם האם. המחקרים הראו

שהאיכות הירודה של המעונות והיחס המספרי מטפלת-ילד במעון תרם לעלייה בהתקשרות לא בטוחה של הילדים לאימותיהם.

מחקרים מדווחים כי הטיפול שבו היחס הרגשי הטוב ביותר כלפי התינוקות שאימותיהם עובדות הוא הטיפול הפרטני בבית- בין אם טיפול המוענק על ידי אב, סבתא או מטפלת בשכר, אחריו נמצא הטיפול במשפחתונים שם נמצא שהתינוקות מקבלים יחס חם יותר מאשר במעונות ואילו ליחס הפחות חם ותגובתי זכו התינוקות שהיו במעונות יום (קורן-קריא ושגיא, 2000).

מחקרים הצביעו על כך שאצל ילדים שנמצאים במשפחתונים ובמעונות יום עולה רמת הורמון הדחק (Cortisol) במהלך השעות היומית בטיפול הקבוצתי לעומת ילדים ששהו בטיפול פרטני בביתם (Gunnar, Kryzer, Van Ryzin & Phillips, 2010; Watamura, Donzella, Alwin & Gunnar, 2004).

רוב המחקרים שבדקו את גילאי לידה עד שלוש התמקדו בתפיסות של הורים ומטפלות. (Ailwood & Boyd, 2006; Gunnar, et.al. 2010; Watamura et.al., 2004). ועיקר הנתונים שיש בידנו כיום מתייחסים ליציאת האם לעבודה והשפעת מצב זה על התפתחותו הרגשית של התינוק. מן הנתונים עולה כי ליציאת האם אין השפעות שליליות על התפתחותו הרגשית של התינוק, כל עוד הוא זוכה לטיפול יחידני מדמות יציבה וחמה. סידורים קבוצתיים יכולים להוות פתרון טוב במידה והם עונים על סטנדרטים של איכות טיפול גבוהה. בכל הנוגע למעונות היום נמצא כי אינם עונים על דרישות אלו. האם תינוק המבלה שעות ארוכות מידי יום במקום בו איכות הטיפול הרגשי ירודה יפגע רגש? על שאלה זו אין תשובה בסקירת מחקרים שערכנו יחד עם זאת ספרות המחקר מדגישה את החשיבות הרבה של ההכשרה על הטיפול האיכותי.

בסקירת ספרות המחקר (דיין, 2006; קורן-קריא ושגיא, 2000; קליין, 1985; רוזנטל, 2004) מדגישים החוקרים את החשיבות הרבה להכשרת צוות בעל ידע עשיר ומקיף וטוענת כי רמת הכשרה גבוהה תסייע לקידום ההתפתחות הקוגניטיבית הרגשית והחברתית של ילדים באמצעות אינטראקציות חיוביות, בסביבה עשירה ומותאמת. קליין (1985) טוענת כי הכשרת צוות בעל ידע עשיר ומקיף ורמת הכשרה גבוהה תסייע לקידום ההתפתחות הקוגניטיבית של ילדים באמצעות אינטראקציות חיוביות, בסביבה עשירה ומותאמת.

מטרת המחקר לבדוק את תפיסותיהן האינטואיטיביות של סטודנטיות להוראה בגיל הרך לגבי חינוך וטיפול ילדים בגילאי לידה עד שלוש. לפני שנדון בשאלת המחקר קיימת חשיבות רבה לסקור תאוריות מובילות לגבי ההשפעות של החינוך/הטיפול בילד בגיל הרך על התפתחותו.

## 2.2 השפעת החינוך הטיפול על הגיל הרך

על מנת להבין את תפיסת המתכשרות להוראה בראשית דרכן, לשאלה מהו טיפול/חינוך טוב בגיל הרך, עלינו קודם כל לבדוק כיצד מומחים וחוקרים תופסים מושג זה.

בחרנו להציג מספר תאוריות בתחום הפסיכולוגיה של התפתחות הילד הנראות לנו מרכזיות בהבנת החינוך והטיפול בגיל הרך והשפעתו על התפתחות הילד: גישת ההתקשרות, התאוריה הפסיכו חברתית של אריקסון, תאוריית יחסי אובייקט של ויניקוט, התאוריה הפסיכואנליטית של

העצמי של קוהוט, תאוריות תיווך ותיאוריות של ה-mind. אנחנו מביאות בסקירה זו את עיקרי הדברים המלמדים על האופן בו מסבירות גישות אלה מהו טיפול טוב בגיל הרך. לפי גישת ההתקשרות (בולבי אינסורס, סרוף) (Bowlby,1969) הענות רגישה לאיתותים, שהיא גם עקבית, יציבה וחמה, וזמינות לתקשורת הם הבסיס להיווצרותה של "התקשרות בטוחה". ילד שהתקשרותו בטוחה מאופיין ע"י איזון בין משחק וחקר לבין שהות עם המטפל. ילד כזה יהיה פנוי ללמידה וליצירת קשרים עם אחרים. הוא יהיה בעל בטחון עצמי, סקרנות והתלהבות בפתרון בעיות.

קוהוט (אוסטרו ויל, 1985) המייצג את הגישה הפסיכואנליטית של העצמי רואה במטפל "זולת עצמי". הזולת עצמי הוא החלק של הזולת הממלא פונקציה עבור העצמי (מרגיע, מרסן משקם דימוי עצמי שניפגע וכדומה). כשהתינוק קטן המטפל ממלא את הפונקציות האלה עבורו. כשההיענות של המטפל היא אמפתית, התינוק מפנים תגובות אלה של המטפל והן הופכות להיות חלק ממנו. זהו התהליך העיקרי של בניית העצמי של הילד, וכפי שתואר למטפל יש בו תפקיד עקרי.

גם על פי התאוריה הפסיכו-חברתית של אריקסון, (Erikson 1963) ההתייחסות הנכונה של המטפל אל הילד במהלך המשברים אותם הוא חווה כחלק אינטגרלי של התפתחותו, היא המפתח להתפתחות תקינה. התייחסות נכונה תאפשר היווצרותן של תכונות חיוביות ומסתגלות כמו: אמון, אוטונומיה, יוזמה, חריצות שיהוו את הבסיס להיווצרותה של זהות מגובשת בגיל ההתבגרות. ויניקוט (1963) מסכם את הפונקציות עיקריות שצריך המטפל למלא בהתייחסותו אל הילד והן: הכלה, אחזקה והצגת אובייקט.

מניתוח וסקירת התאוריות ומחקרים עדכניים נראה שהמרכיב החשוב ביותר בטיפול טוב בגיל הרך הוא ההתייחסות של המטפל אל הילד והקשר ביניהם. הן המחקרים על התפתחות רגשית חברתית והן המחקרים על ההתפתחות הקוגניטיבית מציינים את טיב האינטראקציה בין המטפל/מחנך ובין הילד כמרכיב החשוב ביותר בקידומו. התאוריות השונות מסבירות היבטים שונים במערכת היחסים הזו ומאפייני התייחסות שונים כמאפיינים המיטביים. תאוריות נוספות הנלמדות הן תאוריות הדנות בתיווך.

#### תיווך בלמידה והשפעתו על התפתחות הילד בגיל הרך

אחת התרומות הגדולות להשפעת הלמידה על הגיל הרך הוא נושא התיווך. ויגוצקי "אבי תיאורית התיווך" הדגיש בתורתו את הפוטנציאל העקרוני של הילד לגדילה ולצמיחה אינטלקטואלית. הוא בחן את הקשר שבין התפתחות ובין למידה בשתי רמות: (1) רמת ההתפתחות הממשית-אקטואלית (the actual development level): רמה זו מתייחסת לפונקציות המנטליות העכשוויות, שהילד רכש בעבר ויודע בהווה; (2) רמת ההתפתחות הפוטנציאלית (the potential development level): רמה זו מתייחסת לפונקציות המנטליות שהילד טרם רכש וגם לא יוכל לרכוש בעצמו, אלא בהנחיה, לפי שאין הבור מתמלא מחולייתו. בין שתי הרמות האלה נמצא "אזור ההתפתחות המשוער" (zone of proximal development), המייצג את המרחק שבין רמת ההתפתחות הממשית של הפרט, שתיקבע באמצעות פתרון בעיות בכוחות עצמו, ובין רמת

ההתפתחות הפוטנציאלית שלו, שתיקבע באמצעות פתרון בעיות בהנחיית מבוגר או ילד בגילו שכבר רכש את היכולת הזו.

ויגוצקי טען כי לכל ילד יש טווח התפתחות משוער, ובעזרת הדרכה וחינוך נכונים הוא יכול להגיע למימושו. הוא הניח שלמידה טובה מקדימה את התפתחות הילד, וכדי ללמד אותו יש להסתמך על טווח ההתפתחות הקרוב, ולא על פונקציות שכבר הבשילו אצלו. עוד טען ויגוצקי שיש להגדיר את הסף התחתון של הלמידה ואת הסף העליון של הלמידה, וכי רק בין שניהם תהיה תפיסת ההוראה מקסימלית. הסף התחתון הוא מה שהילד יכול לעשות בעצמו, ללא עזרה, והסף העליון הוא מה שהילד יכול לעשות בהנחיה, החיצונית לו. לפי ויגוצקי, מה שהילד יכול לעשות כרגע בסיוע יהפוך לאט לאט למה שהוא יוכל לעשות בעצמו ללא סיוע. או אז יתרחש המעבר לרמה גבוהה יותר של ביצוע, וכך הלאה. רק כך אפשר יהיה להשתמש בהוראה כדי לחשוף את תהליכי ההתפתחות הנמצאים עתה באזור ההתפתחות המשוער. הבנת המנגנון הזה הובילה להערכה מחדש של ההוראה ושל הלמידה.

תורת התיווך פותחה בארץ בידי ראובן פוירשטיין. פוירשטיין תפס את ה"אינטליגנציה" במובנה הרחב, קרי כיכולתו של האורגניזם להסתגל, ו"הסתגלות" לדידו היא תהליך דינמי המתאר השתנות שכלית של האורגניזם ומעבר ממצב אחד למצב אחר. פוירשטיין טען כי "למידה מתווכת" הנה הגורם האחראי להתפתחותה של גמישות מחשבתית, המשפיעה על האדם באופן משמעותי וניכר, וכי היא מאפשרת את למידתן של נטיות, של גישות ושל טכניקות כלליות באמצעות חשיפה לגירוי. הוא פיתח קריטריונים המגדירים את האינטראקציה שבין המתווך ובין הלומד והמנחים את המתווך ליצור דיאלוג פורה עם הלומד, כך שבאמצעותו תתפתחנה אצל הלומד אותן נטיות, גישות וטכניקות, המאפשרות לו לעצב את עצמו ביחס לגירויים עתידיים שונים, כלומר המאפשרות לו הסתגלות, כלומר השתנות תוך כדי הסָפָּנָה עם השינוי (פוירשטיין, 1998; אגוזי ופוירשטיין, 1987).

בהשראת תכניתו של פוירשטיין פיתחה פנינה קליין, חוקרת הגיל הרך מאוניברסיטת בר-אילן, תכנית תיווך מותאמת לגיל הרך. בתכניתה דנה קליין בעקרונות הלמידה המתווכת בגיל הרך ומציינת חמישה עקרונות, ואלה הם: כוונה, הדדיות, משמעות טרנזיטיביות, תיווך רגשות ותיווך ביקורת התנהגות. בספרה "ילד חכם יותר: הגמשה שכלית בגיל הרך" (קליין, 1985; וכן ראו קליין, 2000) הבהירה החוקרת כיצד האם או מבוגר משמעותי אחר בחיי הילד יכולים לשלב עקרונות תיווך מנחים בהתנהגותם, באופן שיכולתו של הילד ללמוד מהתנסויות חדשות תפתח את כושר החשיבה שלו. מכיוון שבילד הצעיר מטפלים גם אנשים נוספים במסגרות חינוכיות שונות, ובהנחה ששנות חייו הראשונות של הילד הן קריטיות להתפתחותו השכלית התקינה, מתחדד הצורך לחשוף את המטפלים הנוספים, וביניהם הגננות בפרט, לתרומתו של התיווך לפיתוח יכולותיו השכליות של הילד.

חשוב לציין כי, עקרונות התיווך אינם משפיעים בלעדיים על תהליכי החשיבה, וכי נוסף להם מכלול גורמים גנטיים, פיזיולוגיים, כלכליים, תרבותיים ואחרים. כל אלה הם בני השגה גם בלמידה ישירה או אינטראקטיבית, שבה הלומדים יגיבו למתרחש וישתנו בהתאם לתגובות ולצרכים של כל אחד ואחד מהם.

בחירת ההתנסויות הלימודיות שבהן יתנסו ילדי הגן היא אחד מתפקידיה של הגננת הפועלת ליצירת תנאים מתאימים, גירויים והתנסויות שיהיה בהם סיכוי לגרום לשינוי בחשיבת הילד. כדי לטפח את היכולת הקוגניטיבית של הילד על הגננת המקצועית לעורר ולפתח צרכים חדשים והניעה מצד הילד ללמידה נוספת. זו אסטרטגיה מכוונת מצד הגננת, והיא צריכה להתקיים במקביל לסקרנות ולערנות הספונטניות של הילד למתרחש בסביבתו הקרובה. עבודת תיווך מודעת ומכוונת היא אפוא חלק בלתי נפרד מחינוך הילד בגן הילדים.

כיום מרכז הכובד של היכולת הקוגניטיבית, היכולת להתחשב במצבים המנטליים של העצמי ושל האחר במטרה להבין התנהגות ולנבא אותה (Premack & Woodruff, 1978). תאוריה הנקראת תאורית ה-mind. על פי תאוריה זו, ההתנהגות האנושית מונעת מן המצבים המנטליים ולא ממצאות אובייקטיבית, והבנת המצבים המנטליים היא העומדת בבסיס ההתנהגות החברתית המסתגלת והתקינה. אנשי התאוריה של המיינד טענו כי היכולת להתייחס למצבים המנטליים מתפתחת בהדרגה מינקות עד גיל בית הספר באמצעות הבשלה נוירולוגית. כך מתפתחות היכולת להסיק על מצבים מנטליים של אחרים וההבנה כי קיים קשר בין מצבים מנטליים ובין פעולה. הבנה זו היא המאפשרת הן להסביר הן לנבא התנהגות אנושית ואינטראקציות חברתיות באמצעות ייחוס מצבים מנטליים לאנשים, כגון אמונות-מחשבות, רצונות, כוונות, רגשות, תקווה, היסוס ובלבול (Wellman & Banerjee, 1991).

התנאי החשוב ביותר להתפתחות יכולת שכלית זו (המיינד) הוא תיווך של מבוגר המתייחס להיבטים המנטליים ולנקודות הראות השונות במפגש שלו עם הילד או עם קבוצת הילדים. התפתחות המיינד חיונית להבנה חברתית ולתפקוד חברתי תקין. בכל מגע בין-אישי יש הכרח להתייחס למצבים המנטליים של האני ושל הזולת.

### **2.3 תהליך ההכשרה בגיל הרך**

לתהליך ההכשרה בגיל הרך מקום מרכזי בגיבוש עמדות חינוכיות, מקצועיות ותפיסות עולם. האמונים על תפקיד זה בהכשרה הם המרצים השונים ובעיקר המרצים לפסיכולוגיה והמדריכים הפדגוגיים. המרצה לפסיכולוגיה מקנה ידע רחב על התפתחות הילד בגיל הצעיר, מעלה סוגיות המאפיינות גיל זה ודן עם תלמידיו בדרכים רצויות לקידום התפתחותו של הילד.

מיהו המדריך הפדגוגי? מורה דרך? תומך? מאתגר? במכללות המדריכים פדגוגיים הם קבוצה ייחודית. תפקידה ללמד נושאים שבתחומי התמותה, עקרונות הוראה וחינוך, ללוות בעבודה המעשית את הסטודנט, ואולי תפקידה הגדול מכולם הוא בעזרה לבנית זהות מקצועית (גסר וזלקוביץ, 2011). ספרות המחקר מונה ארבעה תפקידים למדריך הפדגוגי: הראשון לקשור בין ידע למעשה, השני לבסס נורמות של איכות, השלישי, לטפח עמדה חקרנית ויכולת להתחדש והרביעי לתמוך בעבודה הנעשית בפועל (כ"ץ, 2011). מפגש ההדרכה בין המדריך למודרך הוא סוג של שיח מקצועי בין עמיתים למקצוע. במהותו הוא אירוע שפתי. במפגש ההדרכה נתרמים שני הצדדים המדריך והמודרך. הדרכה במיטבה היא יצירה שפתית משותפת של עמיתים לדרך. יש בה מסירות וקבלה, דיבור והקשבה, שותפות ונפרדות, וסגולתה היא שיח של אהבה (כ"ץ, 2011).

המדריכים הפדגוגיים חושפים עמדות, מרחיבים ידע ובעיקר מלווים את הסטודנט בהתנסויותיו בשטח תוך קישור התאוריה למעשה החינוכי. ידע תוכן פדגוגי נוסף נתרם באמצעות המורים הדיסציפלינאריים האחראים על הוראת האמנויות השונות (מוסיקה, ציור, ספרות ילדים), טבע וחגים תוך אוריינטציה לגיל הרך.

תהליך ההכשרה נמצא במתח מתמיד בין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה" בהכשרת מורים. אלוני (1998) טוען כי האדם וכישוריו נבחנים לאור יכולתם לעמוד בדרישות הידע המקצועי, המיומנויות המקצועיות ושיקולי דעת מקצועיים, אלה האיכויות החשובות בהכשרה. בד בבד עם דרישות הידע הם סבורים כי יש להציב את האדם בראש סולם העדיפויות כאישיות אנושית שלמה וייחודית כאדם בעל דעות, עמדות, כישורים, רגישויות, נטיות ותחומי ענין משלו הנמצא בצמיחה והתקדמות.

אנדרסון ושנון (Anderson & Shanon, 1988) מסבירות את ההדרכה כתהליך הכולל תמיכה מצד אדם בעל כישורים רבים יותר וניסיון רב יותר, המלמד, מגיב, מעודד, מייעץ, משמש כמודל לתפקיד, לאדם אחר שיש לו פחות מכל אלה, כדי לקדם אותו מבחינה מקצועית ומבחינה אישית. ירושלמי וקרון (1999) מתייחסות להדרכה הפדגוגית כתהליך, וטוענות שתהליך ההדרכה, נע על שלושה רצפים מרכזיים, כשבכל רצף ישנם שני קטבים. הרצף הראשון הוא מקצועיות מול אישיות, כלומר, רכישת ידע ומיומנויות מול תכונות וקשרים אישיים. ברצף השני ישנו חיקוי הדגם מול אוטונומיה, כלומר, למידה תוך חיקוי המדריך, מול למידה מתוך אוטונומיה למודרך. הרצף השלישי כולל התמקדות המדריך מול התמקדות במודרך, כלומר, המדריך קובע את סדר היום, מול הצורך להיות רגיש לצרכי המודרך.

עמנואל, (2005) לוקחת אותנו צעד אחד קדימה ובמחקרה על, "תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי", היא טוענת שההדרכה היא תהליך סוציו-פסיכולוגי, תהליך הקשור בתמיכה אישית של המדריך במודרך, במהלך ההדרכה. וקשורה לפיתוח ה"אני" (self). היא מתייחסת לתהליכים פסיכולוגיים וחברתיים, המסייעים למודרך בעיצוב תפישותיו ובהתמודדות עם קשיים אישיים חברתיים ופסיכולוגיים. במסע זה משמש המדריך כמנחה, כמורה דרך ותפקידו להשיב את התועים אל "דרך המלך" (קרון וירושלמי, 1994; עילם, 2004).

לא נרחיב בסקירה זאת על תהליך ההוראה והלמידה המלווה את עבודת ההדרכה נציין רק כי ידע האינטואיטיבי הינו אחד המרכיבים המרכזיים בלמידה. לדעתו של Shulman, יש לבדוק כיצד התכנים הנלמדים מיוצגים בתודעת התלמידים, ובהתאם לכך - כיצד המורה משנה את ידע תחום הדעת שלו ומתאים אותו להוראה (Shulman, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987).

אחד השינויים בחברה הישראלית שחל השנה יצור שינויים בהכשרה לגיל הרך. בשנת 2011 תשע"ב התקבל תיקון לחוק לימוד חובה (תיקון מס' 16) (תיקון – החלה בגילאי 3 ו-4), החלת החוק תושלם בתוך שלוש שנים, לא יאוחר מתחילת שנת הלימודים תשע"ג ועד תשע"ה. כאשר בכל שנה יוחל לימוד חובה חינוך על ילדים בגילאים 3 ו-4, בשיעור של שליש מהילדים שלא חל עליהם לימוד חובה היום. תיקון חקיקה זה בא לשמש כלי מעשי במימושה של המלצת ועדת



טרכטנברג בנושא "חינוך בגני ילדים בגילאי 3-4" ומטרת הוצאתו של החוק מחוק ההסדרים וביטול דחייתו, והבטחת מתן חינוך חינם, באחריות המדינה, לפעוטות וילדים בגילאי שלוש שנים עד חמש שנים.

על מנת לתרום להכשרה, קיימת חשיבות רבה להבנת הידע האינטואיטיבי אתו מגיע הסטודנט. תפיסות נכונות תחזקנה ויובא להן ביסוס מדעי. תפיסות שגויות יש לשרש בעיקר נושאים שאין להן דעה מגובשת וביסוס מדעי. עוד נטען כי אחת יש חשיבות רבה לפיתוח תפיסת אחריות אישית בקרב מתכשרות להוראה לשם קבלת אחריות אישית. מהם תפיסות ועמדות האינטואיטיביות של הסטודנטים את החינוך והטיפול בגילאי לידה עד שלוש?

#### 2.4 תפיסות/עמדות של סטודנטים לגיל הרך לגבי הטיפול בגיל הרך (טיפול לא אימהי בגיל הרך)

רוב המחקרים שבחנו תפיסות ועמדות של סטודנטים בקשר לחינוך, נערכו בקרב סטודנטים לחינוך היסודי, חטיבת הביניים והתיכון (ראו למשל: Decker & Rimm-Kaufman, 2005; Rimm-Kaufman et al., 2006). מעט מאוד מחקרים בחנו תפיסות ועמדות של סטודנטים לגיל הרך כלפי חינוך וטיפול בגיל הרך, ובהם רוב המחקרים בחנו תפיסות ועמדות כלפי ילדים, משמעת, דרכי והתנהגות ודרכי הוראה בגיל הרך (Ispa, 1995; La Paro, Siepak & Scott-Little, 2009). מעט מאוד מחקרים בחנו תפיסות ועמדות של סטודנטים לגיל הרך לגבי סוג הטיפול המומלץ בגיל הרך. איילוד ובויד (Ailwood & Boyed, 2006) העבירו שאלון ל-76 סטודנטים לגיל הרך בשנה א' מאוסטרליה ושאלו אותם כיצד הם מרגישים לגבי ילדים בגיל הרך שנמצאים בטיפול יומי מלא לא אימהי. 68 סטודנטים הביעו דעות ורגשות שליליים לגבי מצב זה. בין האמירות היו האמירות הבאות: "זה אבסורד, זה אחריות ההורים לדאוג לטיפול הילדים, לא של אף אחד אחר", "אני נגד זה, למה להביא ילדים לעולם?", "לא מקובל, זה לא פייר כלפי הילד", "אני מצטער בשבילם, זה לא טוב לילד". טענה מרכזית בתגובות הסטודנטים הייתה שלא נשאר זמן משפחתי לילדים אלה ולהוריהם. טענות נוספות היו, שטיפול יומי מלא לא אימהי הורס את הקשר בין הילדים להורים, טיפול יומי מלא וארוך גורם לילדים להיות עייפים, בייחוד שזה כך כל יום, ההורים צריכים לבלות זמן עם ילדיהם. יחד עם זאת, היו סטודנטים שטענו שהגישה שלהם כלפי טיפול יומי לא אימהי אצל ילדים בגיל הרך תלויה גם בעובדה האם ההורים צריכים מצב זה על מנת שיוכלו לצאת לעבודה ולפרנס את משפחתם. החוקרים נתנו הסברים לתגובות השליליות של הסטודנטים, כגון חוויות אישיות שלהם עם משפחתם כשהיו צעירים, סיפורים ששמעו על האיכות הגרועה של מסגרות טיפול בגיל הרך, ניסיון רע שלהם במסגרות אלו וכו'. עוד נמצא במחקר שנשים צעירות שעדיין לא אימהות הרגישו רגשות שליליים וחזקים יותר כלפי שימוש בטיפול לא אימהי מאשר שאר הנבדקים. לאור מיעוט המחקרים שבחנו תפיסות ועמדות של סטודנטים לגיל הרך לגבי סוג הטיפול המומלץ בגיל הרך, ישנה חשיבות רבה למחקר הנוכחי.

### 3. שיטת המחקר

הגישה המתודולוגית שנבחרה כדי לענות על שאלת המחקר היא הפרדיגמה הכמותית. פרדיגמה זו תיתן מענה לבדיקתם של תכנים, עמדות ואמונות לגבי חנוך בגילאי לידה עד שלוש.

#### 3.1 הליך המחקר כולל שלושה שלבים:

- א. תכנון שאלון על ידי צוות מומחים בגיל הרך.
- ב. העברת השאלון למומחה בתחום המחקר הכמותי, ו-5 לסטודנטים על מנת לבדוק את תקפותו של השאלון.
- ג. העברת שאלונים לתלמידי שנתון א' בראשית הלימודים (תחילת נובמבר).

#### 3.2 הנחות יסוד

1. למתכשרים להוראה קיימת השקפת עולם אינטואיטיבית לגבי החינוך הרצוי בגילאי לידה עד שלוש.
2. למתכשרים להוראה קיימת השקפת עולם בנוגע לחינוך ילדים בגילאי לידה עד שלוש ברמות מודעות שונות.
3. השקפות העולם של המתכשרים להוראה תלויות בהקשר התרבותי, משפחתי, סוציו-אקונומי וחוויות קודמות.

#### 3.3 שאלות המחקר

מהן תפיסותיהן של סטודנטים להוראה בגיל הרך, בנוגע לחינוך וטיפול בגילאי לידה עד שלוש, בראשית דרכם בהכשרה?

מהן תפיסותיהן לגבי הכשרה טובה לגילאי לידה עד שלוש?

#### 3.4 המשתתפים במחקר

המדגם כלל 123 סטודנטיות להוראה הלומדות במסלול לגיל הרך, במכללה גדולה במרכז הארץ המייצגות את ההכשרה לגיל הרך. בשנתון א' סטודנטים מהחוג לגיל הרך במכללות להכשרת עובדי הוראה מקבלים הכשרה בחינוך ילדים בגילאי לידה עד שלוש במעונות. הם מתנסים במעונות תוך לימוד פרקים תיאורטיים בדיקטיקה ופסיכולוגיה הקשורים לגיל זה. בהתפלגות שכיחויות של מאפייני המדגם נמצא כי נשים מהוות 100%, 34.4% רווקות ו-65.6% נשואות. הגיל הממוצע הוא 24.8 (הטווח נע בין 19 עד 44), סטיית התקן 3.9. 88.6% הן ילידות ישראל ו-11.4% ילידות ארצות אחרות (אוזבקיסטן, אוקריאנה, קנדה, ארה"ב, גאורגיה, צרפת, רוסיה ואירן). 93.2% מהמשתתפות שפת האם היא עברית ו-2.5% שפת האם אחרת (ערבית, אנגלית

ורוסית). 59.8% מהמשתתפות הן חילוניות, 32.5% מהמשתתפות מסורתיות ו- 7.7% מהמשתתפות דתיות. ל 69.9% מהמשתתפות יש ניסיון קודם בעבודה עם הגיל הרך.

39% מהמשתתפות נשארו בבית בילדותן עם אחד ההורים 33.3% היו בילדותן במעון. והשאר היו עם בן משפחה, משפחתון וגן פרטי.

### 3.5 כלי המחקר

**שאלון** – השאלון נבנה על סמך ידע מתוך ספרות המחקר, התבססות על תוכנית הלימודים הרווחת במכללה בפסיכולוגיה ובדידקטיקה המתייחסת לגילאי לידה עד שלוש. וצוות מומחים מגוון בתחומי עניין שונים בגיל הרך. בצוות השתתפו, שתי מומחיות בחינוך בגיל הרך, מומחית בחינוך מיוחד בגיל הרך, מומחית בתחום האוריינות בגיל הרך, מומחית בתחום התפתחות תנועה בגיל הרך ופסיכולוגית. כל המומחים בתחום הגיל הרך חברו יחדיו, עבדו ובדקו יחד את הנושאים והתכנים הרלוונטיים לעבודה עם ילדים בגיל הרך. כולן בעלות ניסיון בעבודה עם ילדים בגיל הרך והכשרה לגיל זה. השאלון כולל ברובו שאלות סגורות ומספר שאלות פתוחות בחלקו האחרון (רצ"ב שאלון).

לשאלון שלושה חלקים: **חלקו הראשון** של השאלון כולל מאפיינים אישיים עליהם דווח בפרק השיטה בסעיף המרחיב על משתתפות המחקר.

**חלקו השני** של השאלון כולל ארבע קטגוריות הקשורות לעבודה עם ילדים בגיל לידה עד שלוש והם: התפתחות הילד והשפעה על התפתחותו, הדרך החינוכית הרצויה בטיפול בילד, בחירת מסגרת חינוכית, תפיסת תפקיד המחנכת במסגרת החינוכית.

**חלקו השלישי** של השאלון כולל התייחסות לתחום ההכשרה במכללה וכולל התייחסות למקצוענות בהכשרה, ולמוטיבציה של הסטודנט לעבוד עם גילאי לידה עד שלוש בעקבות ההכשרה

השאלון עבר שלושה סוגי תוקף תוכן: האחד, תוקף של מומחים בתחום הגיל הרך שחברו יחד לבנית השאלון ופיתוחו והתייעצות עם 3 גננות מומחיות העובדות עם ילדים בגיל הרך. השני, תוקף תוכן באמצעות ניתוח שאלונים של ארבעה סטודנטים אשר התבקשו לענות על השאלות: שני סטודנטים משנתון מתקדם, סטודנטית אחת משנתון א' הנמצאת בראשית דרכה, אסיסטנטית העובדת עם ילדים בגילאי לידה עד שלוש. הסטודנטים העירו לגבי: פיזור של התשובות, הבנת הנקרא של השאלות בשאלון, הערות לגבי התכנים הנידונים תוך בחינת שינויים כדאיים לניסוחו של השאלון. השלישי, תוקף תוכן שנערך על ידי פסיכולוג, מומחה בתחום המחקר הכמותי.

### 3.6 ניתוח הנתונים

#### ניתוח ממצאים כמותיים

הנתונים הכמותיים נותחו באופן הבא : א. הנתונים נבדקו בסטטיסטיקה תיאורית והסקית : ממוצעים, שכיחויות וסטיות תקן. נערכו מבחני שונות חד כיווני להשוואה בין תחומים . על מנת לבחון את האפקט המובהק נעשה מבחן בונפרוני להשוואות מרובות. בשתי שאלות נערך ניתוח גורמים של מרכיבי השאלה.\*\*

השאלות הפתוחות נותחו באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאלי. זוהו קטגוריות מרכזיות אליהם התייחסו הסטודנטים. דוגמה לשאלה פתוחה : מה צפיתך מההכשרה לגילאי לידה עד שלוש? את תשובות הסטודנטיות מיינו .

## 4. פרק הממצאים

פרק הממצאים מחולק לשני חלקים :

בחלקו הראשון של פרק הממצאים אנו מציגים 4 קטגוריות החושפות את תפיסתן של הנחקרות את החינוך והטיפול בגילאי לידה עד שלוש : 1. תפיסות לגבי התפתחות הילד ; 2. תפיסות לגבי מסגרות טיפול וחינוך לגילאי לידה עד שלוש ; 3. תפיסות לגבי דרכי טיפול וחינוך בגילאי לידה עד שלוש ; 4. תפיסות לגבי תפקיד המטפלת /מחנכת בגילאי לידה עד שלוש.

בחלקו השני של פרק הממצאים אנו מציגים סוגיות לגבי מקצוענות בהכשרה לגילאי לידה עד שלוש.

### 4.1 חלק א'

#### 4.1.1 תפיסות לגבי חינוך וטיפול בגילאי לידה עד שלוש

הקטגוריות המשקפות תפיסות לגבי חינוך/טיפול בגיל הרך : 1. תפיסות לגבי התפתחות הילד ; 2. תפיסות לגבי מסגרות טיפול וחינוך לגילאי לידה עד שלוש ; 3. תפיסות לגבי דרכי טיפול וחינוך בגילאי לידה עד שלוש ; 4. תפיסות לגבי תפקיד המטפלת /מחנכת בגילאי לידה עד שלוש.

#### קטגוריה 1- תפיסות לגבי התפתחות הילד

לוח 1 - התקופה המשפיעה על התפתחות הילד

ממוצע	היגדים
59.5	שנה ראשונה
28.3	אין הבדל בין שלושת השנים הראשונות
13.7	אין הבדל בין שנה ראשונה והשנים הבאות עד גיל 6
5.0	השנים לידה עד שלוש פחות חשובים הילד לא מבין את העולם
1.7	הילד לא זוכר את השנים הראשונות
15.3	אין יכולת לחוות דעה

לפי לוח 1 ממוצע הציון הגבוה ביותר 59.5 ניתן להשפעתה של השנה הראשונה על התפתחות הילד. ממוצע הציון השני בגובהו 28.3 ניתן לשלושת השנים הראשונות והשפעתן על התפתחות הילד.

על מנת לבדוק את ארבעת התחומים : התחום הרגשי, חברתי, קוגניטיבי, ופיזי מוטורי. נציג את לוח מספר 2

לוח 2 : ממוצעים של ארבעת התחומים המשפיעים על התפתחות הילד

תחום	ממוצע
תחום רגשי	2.88
תחום חברתי	2.55
תחום קוגניטיבי	2.61
תחום פיזי מוטורי	2.90

לפי לוח 2 נראה כי אין שוני בממוצעים שנתנו המשתתפות לכל אחד מהתחומים. הממוצע הגבוה ביותר ניתן לתחום הפיזי-מוטורי אולם בבדיקת מובהקות בין התחומים לא מצאנו ביניהם הבדל מובהק.

על מנת להעמיק הבנה זו בדקנו את ארבעת התחומים עם ניסיון קודם של המשתתפות בעבודה עם הגיל הרך ומצאנו כי יש קיים הבדל מובהק 0.021 בין התחום הפיזי מוטורי לשאר התחומים. הסטודנטיות שאין להן ניסיון בגיל הרך ממוצע הציון שלהם הוא 3.26 בשונה מהסטודנטיות בעלות ניסיון שממוצע הציון שלהם 2.75.

בבדיקת ההיגדים המאפיינים כל אחד מההיגדים נבדקו שכיחויות הופעתם של ההיגדים השונים שיוצגו באחוזים.

לוח 3 – אחוז שכיחות ההיגד בכול אחד מהתחומים

היגד	שכיחות	%
1 תחום רגשי הקניית הרגלים	21	18%
2 תחום רגשי הענות לצרכים רגשיים	59	51%
3 תחום רגשי הזדקקות לקשר ממושך וקבוע עם מטפל אחד	22	19%
4 תחום רגשי הזדקקות לאהבה ללא תנאי	50	43%
5 תחום רגשי הזדקקות לחום ורכות	19	16%
6 תחום רגשי שימת גבולות ברורים	11	9%
7 תחום חברתי הזדקקות לקשרים עם ילדים אחרים	22	19%
8 תחום חברתי הזדקקות לשיתוף והתחשבות עם ילדים אחרים	9	8%

3%	3	9 תחום חברתי הזדקקות לקשרים עם מבוגרים
6%	7	10 תחום קוגניטיבי העשרה בתחומי טבע מוסיקה..
41%	48	11 תחום קוגניטיבי הזדקקות לחשיפה לגירויים מתאימים
6%	7	12 תחום קוגניטיבי הזדקקות לסביבה עם שפה עשירה
36%	42	13 תחום פיזי מוטורי הזדקקות להיענות לצרכים פיזיים
-	-	14 תחום פיזי הזדקקות לניקיון וסדר
14%	16	15 תחום פיזי הזדקקות לצרכים תנועתיים
7%	8	16 תחום פיזי הזדקקות לתזונה בריאה

לפי לוח 3 נראה כי מעל 51% חושבות שהילד זקוק להיענות רגישה לצרכים רגשיים שלו כמו בכי, מגע, קרבה פיזית, רצון לשחק, שקט וכו'. 43% חושבות שהילד זקוק לאהבה ללא תנאי וקבלתו כמות שהוא ובכול מצב, 41%, חושבות שהילד זקוק לחשיפה לגירויים מתאימים לגילו כמו משחקים, צעצועים וספרים וכו' ו- 36% חושבות כי יש להיענות לצרכיו הפיזיים המוטוריים של הילד.

חושבו ארבעה מדדים של תפיסת חשיבות התחומים באמצעות ממוצע התשובות להיגדים הכלולים בכל תחום. הממוצעים של כל אחד מן התחומים מוצגים בלוח 4.

לוח 4- ממוצע התחומים

תחום	ממוצע
תחום רגשי	5.3079
תחום חברתי	4.9810
תחום קוגניטיבי	5.1612
תחום פיזי מוטורי	5.5793

לפי לוח 4 לתחום הפיזי מוטורי יש את הממוצע הגבוה ביותר. נערך ניתוח שונות חד כיווני אשר השווה בין ארבעת התחומים. נמצא אפקט מובהק  $(F(3, 366) = 26.93, p < 0.001)$ . על מנת לבחון את האפקט המובהק נעשה מבחן בונפרוני להשוואות מרובות  $(P < 0.05)$ , ונמצא שהתחום הפיזי נתפס כחשוב יותר באופן מובהק מאשר שלושת התחומים האחרים, התחום הרגשי חשוב יותר

מהתחומים החברתי והקוגניטיבי, שביניהם אין הבדל. כלומר, התקבלו שלוש דרגות של חשיבות: פיזי < רגשי < קוגניטיבי, חברתי.

#### 4.1.2- תפיסות לגבי מסגרות טיפול וחינוך לגילאי לידה עד שלוש

חלק זה מתייחס לתפיסות הסטודנטים את המסגרות החינוכיות הרצויות לילד בגיל הרך והשפעתן על התפתחותו.

לוח 5- בבדיקת מסגרות טיפוליות חינוכיות

מסגרות הטיפול/חינוך	בכלל לא משפיע	משפיעה במידה בינונית	משפיע במידה רבה	הכי משפיע על התפתחות עתידית של הילד
מטפלת	3%	22%	75%	33%
משפחתון	1%	33%	66%	16%
גן פרטי	0%	23%	77%	29%
מעון	5%	25%	70%	16%

לפי לוח 5 ניתן לראות כי הסטודנטיות סבורות כי מטפלת (33%) וגן פרטי(29%) משפיעים יותר ממשפחתון (16%) ו- מעון (16%) על התפתחותו העתידית של הילד הרך.

פרטנו את עשרה היגדים והשפעתם על התפתחותו של הילד במסגרות השונות בלוח 6

#### לוח 6- השפעת המסגרות על התפתחות הילד ביחס לעשרת ההיגדים

ההיגד	בית/מטפלת		פעוטון/משפחתון		מעון/גן פרטי	
	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן
1. הילד יהיה עצמאי בתפקודו	3.71	1.59	4.72	0.93	5.13	0.89
2. הילד יפתח מיומנויות חברתיות	2.47	1.29	5.14	1.02	5.55	0.68
3. הילד יפתח יכולת הסתגלות למסגרות חדשות	2.29	1.35	5.18	1.035	5.48	0.74
4. הילד ירכוש ידע רב	3.73	1.54	4.73	1.06	5.41	0.745



1.06	4.84	1.077	4.59	1.63	3.86	5.הילד יפתח בטחון עצמי רב
0.948	5.08	1.00	4.77		חסרים נתונים	6.הילד יפתח יכולת קשב, מיקוד והתמדה
0.90	5.15	1.01	4.88	1.55	3.44	7.הילד יפתח סובלנות ואמפתיה
0.77	5.36	1.05	4.85	1.51	3.20	8.הילד ירכוש הרגלי עבודה
0.67	5.58	3.74	5.42	1.49	3.00	9.הילד יכיר בגבולות ודרישות המסגרת
1.03	4.97	0.97	4.92	1.21	5.02	10.הילד יפתח תחושת אושר

לפי לוח 6 ניתן לראות כי **מתוך שלושת המסגרות שנבדקו גן הילדים** כלל ממוצעים גבוהים ב-8 היגדים מתוך עשרת ההיגדים שניתנו בשאלון. נציג אותם לפי סדר יורד : הממוצע הגבוה (5.58) הכרת גבולות ודרישות המסגרת ; ( 5.55 ) רכישת מיומנויות חברתיות ; ( 5.48 ) הסתגלות למסגרות חדשות ; ( 5.38 ) הרגלי עבודה ; (5.41) רכישת ידע ; ( 5.13 ) ועצמאות ותפקוד הילד.

**במשפחתון והפעוטון** בלטו ההיגדים הבאים : הכרת מסגרות חדשות (5.42) ; הסתגלות למסגרות חדשות (5.18) ורכישת מיומנויות חברתיות (5.14).

**בבית ועם המטפלת** בלט ההיגד האחרון הילד יפתח תחושת אושר (5.02).

בניתוח גורמים של ההיגדים נמצאו שלושה תחומים : היגדים השייכים לתחום החברתי : 1, 2, 3, 9 היגדים השייכים להיבטים רגשיים : 5, 6, 7, 8 והתחום השלישי כולל את היגד 10 היגד המתייחס לתפיסת הסטודנטיות את הקשר שבין בחירת המסגרת החינוכית/טיפולית ובין תחושת האושר. היגד 4 הוצע מהניתוח הבא. היגד 4 מתייחס לתפיסתן את מקומו של הידע בכול אחת מהמסגרות ונמצא שווה בכול הקבוצות ולכן לא התייחסו אליו בהצגת הממצאים בטבלה הבאה.

לוח 7- ממוצע וסטית תקן של הגורמים (חברתי, רגשי ואושר) ביחס למסגרת (בית, משפחתון גן ילדים)

ניתוח שונות (f)	גן ילדים		משפחתון		בית		
	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	
F							
266.94***	0.56	5.43	1.15	5.10	1.19	2.86	חברתי

3>2>1							
107.06	0.72	5.09	0.86	4.75	1.26	3.60	רגשי
3>2>1							
0.25	1.03	4.95	0.96	4.94	1.22	5.01	אושר
3=2=1							

לפי לוח 7 נמצא כי בניית שונות במדרג בין שלושת המסגרות הגן נתפס כבעל התרומה המשמעותית ביותר להתפתחות חברתית רגשית ותחושת האושר של הילד. ההיבט החברתי בגן נמצא גבוה באופן מובהק מההיבט החברתי במשפחתון וההיבט החברתי במשפחתון נמצא גבוה מההיבט החברתי בבית. עוד נראה מלוח 8 כי ממוצע ההיבט הרגשי בגן נמצא גבוה מההיבט הרגשי במשפחתון, וההיבט הרגשי במשפחתון נמצא גבוה מההיבט הרגשי בבית.

לגבי ההיבט השלישי – לא נמצאו הבדלים בממוצעים לגבי הקשר בין המסגרות השונות שנבדקו ותחושת האושר.

לוח 8- היגדים המשקפים תפיסות בנוגע לטיפול/חינוך במסגרות שונות.

היגדים	ממוצע	סטית תקן
1. הילד זקוק לדמות אחת מרכזית	4.48	1.362
2. הילד זקוק לטיפול צמוד	4.47	1.254
3. הילד זקוק למסגרת חברתית	5.21	.912
4. מסגרת חברתית מבנה הרגלים	5.08	.971
5. במסגרת חינוכית פחות משעמם לילד	4.51	1.384
6. למטפלת בבית ידע בטיפול בילדים	4.03	1.282
7. למטפלת בבית יש זמן ופניות רבה לילד וצרכיו	5.15	1.039
8. למטפלת יש פנאי לארגן את כל סביבתו החינוכית של הילד, כביסות, הכנת ארוחות, סידור חפציו וכו'	4.56	1.173
9. למחנכים במסגרות החינוכיות הכשרה מתאימה	4.78	1.231

1.215	4.45	10. במסגרת חינוכית יש שליטה רבה במעקב על התנהלות המטפלות המשרה בטחון על ההורים
1.272	4.51	11. במסגרת חינוכית יש הדרכה פדגוגית למטפלות
1.624	3.34	12. הטיפול בבית מגן על הילד מהידבקות במחלות

לפי לוח 8 ניתן לראות כי היגד 3 הוא עם ממוצע הציון הגבוה: הילד זקוק למסגרת חברתית אחריו היגד 7: למטפלת בבית יש זמן ופניות רבה לילד וצרכיו והשלישי היגד מסגרת חברתית מבנה הרגלים.

בחרנו לבדוק מהם ההיגדים החשובים ביותר לדעת הסטודנטים. בלוח הבא נציג שכיחויות ואחוזים לגבי כל אחד מההיגדים.

לוח 9- ההיגדים החשובים ביותר לבחירת מסגרת

היגדים	שכיחות	אחוזים
1. הילד זקוק לדמות אחת מרכזית	38	30%
2. הילד זקוק לטיפול צמוד	23	18%
3. הילד זקוק למסגרת חברתית	70	56%
4. מסגרת חברתית מבנה הרגלים	42	34%
5. במסגרת חינוכית פחות משעמם לילד	13	10%
6. למטפלת בבית ידע בטיפול בילדים	14	11%
7. למטפלת בבית יש זמן ופניות רבה לילד וצרכיו	37	30%
8. למטפלת יש פנאי לארגן את כל סביבתו החינוכית של הילד, כביסות, הכנת ארוחות, סידור חפציו וכו'	4	3%
9. למחנכים במסגרות החינוכיות הכשרה מתאימה	54	44%
10. במסגרת חינוכית יש שליטה רבה במעקב על התנהלות המטפלות המשרה בטחון על ההורים	23	18%
11. במסגרת חינוכית יש הדרכה פדגוגית למטפלות	25	20%

2%	3	12. הטיפול בבית מגן על הילד מהידבקות במחלות מיותרות
----	---	---

לפי לוח 9 ניתן לראות כי 56% בחרו בהיגד -הילד זקוק למסגרת חברתית.

לוח 10- שיקולים המתייחסים לבחירת מסגרת חינוכית

שיקולים בבחירת מסגרת טיפולית/חינוכית	ממוצע	סטית תקן
1. יחס מספרי בין מטפלות לילדים	5.57	.815
2. ידע רב בנושא (מחקרים, ספרות מקצועית ועוד)	4.97	.925
3. המלצות מאנשים מוערכים	5.10	1.040
4. בדיקה עצמית של המקום	5.59	.739
5. מה שחבר/ה טובה בחר/ה	3.55	1.340
6. עלות כספית	3.92	1.366
7. קרבה למקום מגורים	4.61	1.056
8. הכרות אישית עם הגננת או המטפלת	4.71	1.299
9. חוויות אישיות שלכן כילדות	4.06	1.428
10. גודל קבוצת הילדים	5.38	.848
11. אפשרות לצפות במה שקורה במסגרת החינוכית (אפשרות לביקורים של ההורים, מצלמות אינטרנט)	4.49	1.506
12. התייעצות עם מומחים	4.15	1.369
13. התייעצות עם בן משפחה	4.26	1.204
14. פרסום באמצעי תקשורת	3.01	1.423
15. מרחב הגן : גודל, אסתטיקה, ניקיון הגן, עיצוב סביבה	5.34	.959

1.235	4.91	16. חוגי העשרה מיוחדים כמו יוגה לפעוטות, מוסיקה ועוד
1.145	4.71	17. שעות פעילות גמישות
.767	5.55	18. השכלה, ניסיון ותעודות של המטפלים בתחום הגיל הרך

לפי לוח 10 ניתן לראות כי ההיגדים בעלי ממוצע גבוה הם: היגד 4 -בדיקה עצמית של המקום, היגד 18- השכלה, ניסיון ותעודות של המטפלים בתחום הגיל הרך יחס מספרי בין מטפלות לילדים, והיגד 10- שיקולים המתייחסים לבחירת מסגרת חינוכית( הגורמים הם: בדיקה עצמית, יחס מספרי ילדים מטפלת, השכלה וגודל קבוצת הילדים).

לוח 11- בחירת מסגרת טיפולית/חינוכית

שיקולים בבחירת מסגרת טיפולית/חינוכית	שכיחויות	אחוזים
1. יחס מספרי בין מטפלות לילדים	69	56%
2. ידע רב בנושא (מחקרים, ספרות מקצועית ועוד)	12	9%
3. המלצות מאנשים מוערכים	16	13%
4. בדיקה עצמית של המקום	30	24%
5. מה שחבר/ה טובה בחר/ה	4	3%
6. עלות כספית	10	8%
7. קרבה למקום מגורים	8	6%
8. הכרות אישית עם הגנת או המטפלת	15	12%
9. חוויות אישיות שלכן כילדות	4	3%
10. גודל קבוצת הילדים	27	22%
11. אפשרות לצפות במה שקורה במסגרת החינוכית (אפשרות לביקורים של ההורים, מצלמות אינטרנט)	14	11%
12. התייעצות עם מומחים	-	-
13. התייעצות עם בן משפחה	-	-

	1	14. פרסום באמצעי תקשורת
43%	53	15. מרחב הגן : גודל, אסתטיקה, ניקיון הגן, עיצוב סביבה
15%	19	16. חוגי העשרה מיוחדים כמו יוגה לפעוטות, מוסיקה ועוד
-	2	17. שעות פעילות גמישות
49%	61	18. השכלה, ניסיון ותעודות של המטפלים בתחום הגיל הרך

לפי לוח 11 ניתן לראות כי להיגד 1 יחס מספרי מטפלת ילדים, התייחסו 56%, להיגד השכלה, ניסיון ותעודות של המטפלים בתחום הגיל הרך ענו 49%, וההיגד השליש מרחב הגן : גודל, אסתטיקה, ניקיון הגן, עיצוב סביבה התייחסו 43%.

**ניתוח גורמים-** ניתוח גורמים העלה ארבעה גורמים, המהווים ארבע קטגוריות של שיקולים : א. שיקולים אישיים – רגשיים בבחירת המסגרת החינוכית. ב. שיקולים המבוססים על בדיקה אישית ועדויות קונקרטיות בבחירת המסגרת, ג. שיקולים חיצוניים סביבתיים בבחירת מסגרת חינוכית, ד. שיקולים המתבססים על מידע בבחירת המסגרת. חושבו ציונים של כל אחת מן הקטגוריות ונערך ניתוח שונות חד כיווני לבחינת מובהקות ההבדלים בין הקטגוריות

לוח 12- בחינת ההבדלים בין הקטגוריות

קטגוריות	ממוצע	סטית תקן
שיקולים אישיים בבחירת המסגרת	4.3785	.95626
שיקולים של עדויות בבחירת המסגרת	5.4194	.67154
שיקולים חיצוניים סביבתיים בבחירת המסגרת	4.0278	.94734
שיקלים של ידע בבחירת המסגרת	4.5708	.95111

לפי לוח 12 השיקולים הגבוהים הם לשיקולים של עדויות בבחירת המסגרת.

בניתוח שונות נמצא אפקט מובהק של השיקול  $F(3,357)=74.38, p<0.001$  מבחני בונפרוני שבחנו את מקורות הבדלים בין הקבוצות ( $p<0.05$ ) הראו שהשיקול של עדויות נתפס כחשוב יותר מאשר השיקולים האישים ושיקולי הידע והללו חשובים יותר מהשיקול החיצוני סביבתי.

### 4.1.3 דרכי טיפול/חינוך

לוח 13 - רשימת דרכי ההתמודדות עם כעסים של ילדים.

דרכי התמודדות	ממוצע	סטית תקן
1. התעלמות	3.05	1.571
2. שיקוף התנהגות	3.64	1.470
3. שיקוף רגשות לתאר במילים את הרגש של הילד, "אתה כועס", "...אתה מאוכזב"...	4.62	1.216
4. הרגעה באמצעות מילים	5.20	.812
5. הרגעה באמצעות מגע	5.35	1.007
6. גינוי ההתנהגות	3.05	1.443
7. דרישה להפסיק את ההתנהגות	3.44	1.335
8. הרחקה	2.46	1.362
9. ענישה	2.10	1.241

לפי לוח 13 נראה כי הרגעה באמצעות מגע והרגעה באמצעות מילים הם דרכי ההתמודדות המועדפים.

לוח 14 - רשימת פעילויות בהם קיימת אינטראקציה בין מבוגר וילד, שיש ללוות אותן במלל.

פעילויות	ממוצע	סטית תקן
1. החתלה	4.98	1.320
2. האכלה	5.38	.911

.892	5.32	3. הלבשה
.789	5.45	4. רחיצה
.852	5.51	5. השכבה
.929	5.37	6. יקיצה
.664	5.62	7. טיול
.771	5.61	8. משחק
1.445	4.00	9. צפייה בטלוויזיה
1.226	5.02	10. התבוננות בתמונות
.791	5.65	11. קריאת ספר

לפי לוח 14 ניתן לראות כי בקריאת ספר, טיולים ומשחק נדרשת אינטראקציה תיווך מילולי רב עם הילדים.

לוח 15- שלושת הפעילויות בהן תיווך מילולי תורם להתפתחותו של הילד

פעילויות	שכיחויות	אחוזים
1. החתלה	15	12%
2. האכלה	40	32%
3. הלבשה	8	6%
4. רחיצה	22	17%
5. השכבה	28	22%
6. יקיצה	8	6%
7. טיול	37	30%



46%	57	8. משחק
1%	2	9. צפייה בטלוויזיה
20%	25	10. התבוננות בתמונות
55%	68	11. קריאת ספר

לפי לוח 15 הפעילויות הדורשות את מירב התיווך עם הילד כתורמים להתפתחותו הן: קריאת ספר 55% מן המשיבים בחרו תחום זה, משחק 46% מהמשיבים.

#### 4.1.4 תפקיד המטפלת/מחנכת

לוח 14 לפניך היגדים המתארים את תפקיד המטפלת/מחנכת בתחומי העבודה השונים.

היגדים	ממוצע	סטית תקן
1. התפקיד בעיקרו הוא ללמד ידע חדש	4.38	1.132
2. התפקיד בעיקרו לדאוג לרווחת הילד	5.22	.944
3. התפקיד בעיקרו לשחק עם הילד	4.36	.992
4. התפקיד בעיקרו לעודד ולטפח את התחום החברתי של הילד	5.08	.863
5. התפקיד בעיקרו הוא לדאוג לצרכיו של הילד	5.47	.803
6. התפקיד בעיקרו הוא לווסת את רגשותיו של הילד	4.79	1.071
7. התפקיד בעיקרו הוא להעשיר את שפתו של הילד	5.28	.826
8. התפקיד בעיקרו הוא להכיר ולעקוב אחר מאפייני התפתחותו של הילד	5.33	.807
9. התפקיד בעיקרו הוא להכין את הילד למסגרות חינוכיות עתידיות	5.06	1.045
10. התפקיד בעיקרו הוא לאפשר ולהכיל את הילד	5.21	.897
11. התפקיד בעיקרו הוא לשמור על בטחונו של הילד	5.52	.774

לפי לוח 14 תפקיד המטפלת/מחנכת בתחומי העבודה הוא קודם כול לשמור על בטחונו של הילד. השני, להכיר ולעקוב אחר מאפייני התפתחותו של הילד, והשלישי, להעשיר את שפתו של הילד.

לוח 15- בחרי שלושה תפקידים מתוך התפקידים המצוינים לעיל שנראים לך החשובים מכולם

היגדים	שכיחויות	אחוזים
1. התפקיד בעיקרו הוא ללמד ידע חדש	18	14%
2. התפקיד בעיקרו לדאוג לרווחת הילד	40	32%
3. התפקיד בעיקרו לשחק עם הילד	11	8%
4. התפקיד בעיקרו לעודד ולטפח את התחום החברתי של הילד	28	22%
5. התפקיד בעיקרו הוא לדאוג לצרכיו של הילד	59	48%
6. התפקיד בעיקרו הוא לווסת את רגשותיו של הילד	12	9%
7. התפקיד בעיקרו הוא להעשיר את שפתו של הילד	26	21%
8. התפקיד בעיקרו הוא להכיר ולעקוב אחר מאפייני התפתחותו של הילד	37	30%
9. התפקיד בעיקרו הוא להכין את הילד למסגרות חינוכיות עתידיות	25	20%
10. התפקיד בעיקרו הוא לאפשר ולהכיל את הילד	15	12%
11. התפקיד בעיקרו הוא לשמור על בטחונו של הילד	54	43%

לפי לוח 15 ניתן לראות כי 48% רואים בדאגה לצרכיו של הילד את עיקר תפקיד המטפלת. ו43% רואים בשמירה על בטחונו את עיקר תפקיד המטפלת.

לוח 16- השפעת המטפלת על גילאי לידה עד שלוש בתחומי התפקוד השונים

היגדים	ממוצעים	סטית תקן
1. התפקיד בעיקרו הוא לתרום להתפתחות פיזית של הילד	4.20	1.240
2. התפקיד בעיקרו לשמור על התפתחות רגשית חברתית של הילד	4.82	.979

1.055	4.79	3. התפקיד בעיקרו לשחק עם הילד
.908	5.32	4. התפקיד בעיקרו לתרום לפיתוח אישיותו ואופיו של הילד
.908	5.05	5. התפקיד בעיקרו לתרום לביטחונו של הילד
1.240	4.20	6. התפקיד בעיקרו הוא לתרום להתפתחותו השכלית של הילד
.979	4.82	7. התפקיד בעיקרו הוא לשמור על בטחונו של הילד

על פי לוח 16 נמצא כי היגד 4 המתייחס לביטחונו של הילד הוא הגבוה ביותר, היגדים 2, 3, 5, אין הבדלים ביניהם וההיגד הנמוך הוא דאגת המטפלת לביטחונו הפיזי של הילד.

בניתוח שונות נמצא אפקט מובהק של התחום  $F(4,467)=31.06, p<0.001$  מבחני בונפרוני שבחנו את מקורות הבדלים בין הקבוצות ( $p<0.05$ ) הראו שהתחום של ביטחון הילד נתפס כחשוב ביותר, התחומים הרגשי, האישיותי והשכלי פחות. תחומים אלה לא נבדלו ביניהם. הם פחות חשובים מהביטחון האישי ויותר חשובים מהתחום הפיזי שנמצא נמוך ביותר.

**לסיכום**, עד כה נמצא כי ממצאי המחקר חושפים את תפיסות הסטודנטים לגבי חינוך וטיפול בגילאי לידה עד שלוש. הסטודנטיות מאמינות כי השנה הראשונה של התינוק היא השנה החשובה ביותר להתפתחות הילד. הן סבורות כי התחום הפיזי נתפס כחשוב יותר מהתחום הרגשי שחשוב יותר מהתחומים לטענתן למטפלת ולגן פרטי השפעה רבה יותר ממשפחתן ומעון על התפתחותו העתידית של הילד הרך. הגן נתפס כבעל התרומה המשמעותית ביותר להתפתחות חברתית רגשית ותחושת האושר של הילד. הסטודנטיות טוענות כי בחירת מסגרת חינוכית לילד צריכה להתבסס על בדיקה עצמית של המקום, השכלה, ניסיון, השכלה, ויחס מספרי בין מטפלות לילד, יותר מאשר מרחב הגן: גודל, אסתטיקה, ניקיון הגן ועיצובו. לטענתן תפקיד המטפלת/מחנכת בתחומי העבודה הוא קודם כול לשמור על בטחונו של הילד, להכיר ולעקוב אחר מאפייני התפתחותו של הילד, ולהעשיר את שפתו של הילד.

## 4.2 חלק ב' - מקצוענות בהכשרה

בחלק זה בחרנו לבדוק כיצד משפיעה ההכשרה על מקצועיות הצוות העובד עם גילאי לידה עד שלוש. ומהן תפיסות הסטודנטים את ההכשרה ומקומה בהתפתחותן המקצועית. תחילה נציג ממצאים כמותיים ולאחר מכן את ניתוח השאלות הפתוחות בשאלון.

4.2.1 בחרנו להציג בפני הסטודנטיות מספר היגדים המדגישים: סגנונות הוראה, משך הוראה, נקודות זמן שונות בהכשרה, וגורמים משפיעים שיתרמו להתפתחות המקצועית. להלן לוח 18

לוח 18- בחרי את ההיגדים שיתרמו במידה הרבה ביותר להתפתחות מקצועית בעבודה עם גילאי לידה עד שלוש

ההיגדים	שכיחויות	אחוזים
1. הדרכה בשנה הראשונה לעבודה (In action service), של מומחים לגילאי לידה עד שלוש תתרום להתפתחות מקצועית	46	37%
2. פיקוח והדרכה על כל המסגרות לילדים בגילאי לידה עד שלוש תתרום להתפתחות מקצועית של המטפל/ המחנך	50	40%
3. מפגשים מסודרים עם צוות מקצועי העוסק בטיפול/חינוך יתרמו לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש	43	34%
4. מאגר מומחים בתחומים שונים לטובת המסגרות לילדים בגילאי לידה עד שלוש יתרום להתפתחות מקצועית	29	23%
5. השתלמויות, סדנאות, הרצאות וקורסים ייחודיים לגילאי לידה עד שלוש יתרמו להתפתחות מקצועית	64	52%
6. החלטה על חובת הכשרה אקדמאית למטפלות וגננות לגילאי לידה עד שלוש תתרום להתפתחות מקצועית	52	42%
7. אתר אינטרנטי ייחודי לגילאי לידה עד שלוש ובו יוצגו מחקרים עכשוויים וידע רלוונטי יתרום להתפתחות מקצועית	17	13%
8. חקיקה לגבי חוק חינוך לגילאי לידה עד שלוש יתרום להתפתחות מקצועית	16	13%

לפי לוח 18 ניתן לראות כי השתלמויות, סדנאות, הרצאות וקורסים ייחודיים לגילאי לידה עד שלוש יתרמו לדעת הסטודנטיות להתפתחותן מקצועית (64%). החלטה על חובת הכשרה אקדמאית למטפלות וגננות לגילאי לידה עד שלוש לדעתן אף היא תתרום להתפתחות מקצועית (52%). וכן, פיקוח והדרכה על כל המסגרות לילדים בגילאי לידה עד שלוש תתרום להתפתחות מקצועית של המטפל/ המחנך (50%).

לשאלה לגבי אחריות על ההכשרה הכוללת על גילאי לידה עד שלוש, בנושאי חקיקה, פיקוח, בקרה, הדרכה והשתלמויות במשפחותונים, במעונות ובגנים הפרטיים תוצאות בלוח 19.

לוח 19- המוסד האחראי לגילאי לידה עד שוש

שכיחות	המוסד
7	מכללות
82	משרד החינוך
2	משרד התמ"ת
2	רשות עירונית
4	רשות פרטית ועצמאית

לפי לוח 19 ניתן לראות כי ברוב של קולות בחרו המשתתפים את משרד החינוך כגוף האמור להיות אחראי על גילאי לידה עד שלוש.

לשאלה בה נתבקשו הסטודנטיות להשלים את המשפט הבא: העובדה שלמטפלת/מחנכת יש השפעה משמעותית על האישייות של הילד גורמת לי.... נציג את הממצאים בלוח 20.

לוח 20- תפיסת העבודה עם הגיל הרך

שכיחות	ההיגד
1	לדחות עבודה עם קבוצת גיל זו
8	אינה משנה עבורי
89	לחשוב על עבודה זו כאתגר
2	אחר

לפי לוח 20 ניתן לראות כי הסטודנטיות תופסות את עבודת המטפלת/ מחנכת כמשמעותית ביותר לבניית האישיות של הילד והם רואים בה – אתגר.

בבדיקת טווח הגילאים שהן היו רוצות לעסוק בו לאחר הכשרתן נציג את הממצאים בלוח 21.

לוח 21- טווח גילאים רצוי לעבודה

שנה	שנה-שלוש	שלוש עד ארבע	ארבע עד חמש	חמש עד שש	שש עד שבע	לא הייתי רוצה לעסוק
שכיחות	21 (20%)	35 (34%)	20 (19%)	17 (16%)	8 (8%)	2 (2%)

על פי לוח 21 נראה כי 34% בחרו לעבוד בגילאי 3-4 20% עם גילאי שנה עד שלוש , 19% עם גילאי חמש עד שש.

בבדיקת הערכת היכולת לטיפול וחינוך בגיל הרך להלן התוצאות בלוח 22.

לוח 22 הערכת היכולת לטפל/לחנך ילדים בגילאי לידה עד שלוש

נמוך מאד	נמוך	בינוני	בינוני/גבוה	גבוה	גבוה מאד
1		5	18	38	45

לפי לוח 22, נראה כי השכיחות הגבוה ביותר היא של הסטודנטיות המדרגות עצמן כבעלות יכולת לעבוד עם ילדים בגילאי לידה עד שלוש.

בבדיקת אחת משתי התשובות האם את רואה עצמך כמטפלת או כמחנכת נמצא כי- 54% תופסות עצמן כמחנכות 38% תופסות עצמן כמטפלות. ו8% בחרו בהגדרה אחרת.

#### 4.2.2 ניתוח השאלות הפתוחות

בשאלון היו שאלות פתוחות. את השאלות הפתוחות ניתחנו בנייתוח תוכן קטגוריאלי. להלן ריכוז התשובות.

##### 4.2.2.1 צפיות הסטודנטים מההכשרה לגילאי לידה עד שלוש

זוהו 2 קטגוריות לגבי צפיות הסטודנטים מההכשרה. כל אחת מהקטגוריות כוללת מספר ממדים. הקטגוריות שזוהו הן: (1) **התייחסות להכשרה מתאימה** נקודות המוצא של קטגוריה זו

היא מה הציפיות של הסטודנטים מהמערכת, (2) **בשלות ומוכנות לתפקיד** נקודת המוצא של קטגוריה זו היא מה הציפיות של הסטודנטים מעצמם?

**קטגוריה ראשונה- הכשרה מתאימה** - כאמור קטגוריה זו מתייחסת לציפיות הסטודנטים מהמערכת. זוהו 2 ממדים: **ממד ראשון – ידע ומיומנויות**- ריכזנו את האמירות הרלוונטיות לממד זה והן: "יידע על התפתחות הילד", "כלים לעיבודה עם הילדים", "איך לטפל בילדים", "יידע תאורטי", "החייאת פעוטות". "שאני אקבל כלים מתאימים והכשרה מתאימה". "לדעת מה נורמלי ומה לא", "לדעת מהם המשחקים שמפתחים אותם ברמה הקוגניטיבית וברמת המוטוריקה העדינה". "שאני אלמד את השינויים של התינוק". "להבין באמת את המשמעות מאחורי תאוריות שנלמדות ולראות אותן בשטח".

**ממד שני – תוכנית לימודים וצוות מקצועי**- ריכזנו את האמירות הרלוונטיות לממד זה והן: "הכשרה בתחומי התפתחות הילד השונים- רגשי, חברתי, שפתי, קוגניטיבי, מוטורי, ע"י דגש על נושא הפסיכולוגיה". "שיהיו קורסים שמתייחסים לגילאים אלה ספציפית התנסות ארוכה יותר מסמסטר בגילאים אלה". "המרצים בתוכנית", "קורסים שמתייחסים לגילאי אלה יותר מסמסטר", "הכשרה נורמלית", "שיהיה סוף סוף שינוי במדינה ובגילאי הילדים האלו יהיו אנשי מקצוע בעלי הכשרה". "שהמטפלות בפועל" "שלא יהיו מטפלות לא מוסמכות שיתנו לי את הכלים והידע לגרום לילד להתפתחות קוגניטיבית ומטרות באופן הטוב ביותר".

**קטגוריה שניה – בשלות ומוכנות לתפקיד** קטגוריה זו מתייחסת לציפיות הסטודנטים מעצמם. זוהו 3 ממדים והם: **ממד ראשון- יחס מחנך ילד**: להלן ריכזו אמירות הסטודנטים: "להרגיש מוכנה להתמודדות והכלה של ילדים אחרים", "שאני אהיה טובה בתפקיד". "להיות מוכנה לכול דבר". "שאלמד כיצד לגשת לילדים בגיל הזה. ומה נכון ומה לא נכון בהתייחסות שלי אליהם שתהיה מקיפה". "שאצא גננת יצירתית, אכפתית, סבלנית ומצוינת". **ממד שני- סיפוק מהעבודה**: להלן ריכזו אמירות הסטודנטים "לעשות עבודה טובה", "להרגיש מסופקת", "ליהנות מהעבודה", "מהנה חושפת ומלמדת משנה דעות וגישות ותפיסות קודמות". ממד שלישי- **קידום הילד**- "לקדם את הילדים בכול התחומים". בחנו גם את המטרות בהן השתמשו המשתתפות לתיאור תפיסתן את ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש.

4.2.2.2 המטרות כאמצעי לחשיפת תפיסתן של הסטודנטיות חינוך וטיפול

בגיל הרך

ניתוח קטגוריאלני נוסף נערך לשאלה הפתוחה: השלימי את המשפט לטפל ולחנך פעוטים ופעוטות זה (בחרי דימוי, כמו מה?) והסבירי. את ההסבר ניתחנו בניתוח קטגוריאלני. זיהינו שלושה תפקידים מרכזיים בתפיסתן של הסטודנטיות את העבודה בגיל הרך והם: (1) לאהוב - ריכזנו את המילים המתקשרות לקטגוריה לאהוב: יחס אישי, רגישות, התחשבות, שמירה, טיפוח, אחריות, מגע, עדינות ונועם.

(2) ללמד – ריכזנו את המילים המתקשרות ללמוד, אינטראקציה לאורך זמן בין המבוגר והילד; להנחות אותם מגיל צעיר; לתת להם כלים להמשך הדרך; לכוון ולארגן ולתת מיומנויות שישתלבו במציאות יום יומית.

(3) לחנך- ריכזנו את כל המילים המתקשרות לקטגוריה השלישית לחנך ולהשפיע: זה הדבר הכי חשוב שאפשר לעשות; לעצב את דמות הילד; לעצב את עתידו של הילד; לעזור לילד לגדול כאדם נכון ואב מאושר; שליחות לחנך דור המשך; להעשיר אותו בכול התחומים; לסלול את דרכם.

בניתוח המטפורות בהן בחרו הסטודנטיות לייצג את תפיסתן, ריכזנו את תחומי המקור בהם השתמשו הסטודנטים לתיאור תפיסתם את החינוך והטיפול בגילאי לידה עד שלוש והם מוצגים בטבלה 1.

**טבלה 1- המטפורות בהם השתמשו על פי מידת השכיחות הן:**

שכיחות הופעתה	המטפורה שבחרו הסטודנטים לייצג חינוך וטיפול בגיל הצעיר/ תחומי מקור
16	צומח וחי כמו: פרח, נבט, עץ....
12	אמא
12	ערכים כמו: שליחות מצווה עולם ומלואו
10	פעולה: עיצוב ליטוש
14	אחר (הרבה דברים, ישיבה, פינות משחק, לתת, וכו')
66	סכ"ה הסטודנטים שענו על שאלה זו

לפי טבלה 1 נראה כי לא כל משתתפי המחקר ענו על שאלה זו. מתוך הסטודנטים שענו לשאלה זו נמצא כי המטפורות השכיחות ביותר בשימוש הסטודנטים הן: מטפורות מעולם הצומח והחי. הילד הן סבורות הוא צמח או שתיל שיש לטפחו לגדלו להשקיע בו. לאחר מכן הן בחרו באמא המשמשת כדמות המייצגת אחריות, טיפול, השקעה. במקום השלישי ערכים הכוללים שליחות, מצווה ועולם ומלואו. ובמקום הרביעי עיצוב וליטוש, שני תחומי מקור המדגישים פעולה בה יש מקום למחנך להשפיע על הילד. תחומי מקור אלה עזרו לסטודנטיות להדגיש את תפיסת התפקיד בטיפול וחינוך.

לסיכום, אחד הממצאים המעניינים, מעל מחצית מהסטודנטיות, הוא תפיסתן את העבודה עם ילדים בגילאי לידה עד שלוש כעבודה חינוכית. הסטודנטיות סבורות כי עבודת המטפלת/ מחנכת



משמעותית לבניית האישיות והתפתחות הילד ומהווה אתגר למחנכת/מטפלת . לטענתן, השתלמויות, סדנאות, הרצאות וקורסים ייחודיים לגילאי לידה עד שלוש יתרמו להתפתחות מקצועית. הן מאמינות כי צריכה להתקבל החלטה על חובת הכשרה אקדמאית למטפלות וגננות לגילאי לידה עד שלוש המלווה בפיקוח והדרכה. ברוב של קולות הן בחרו את משרד החינוך כגוף האמור להיות אחראי על גילאי לידה עד שלוש.

בשנתן הראשונה בהכשרה רובן שואפות לעבוד עם ילדים בגילאי 3-4, לעבוד. הן מדרגות עצמן כבעלות יכולת לעבוד עם ילדים בגילאי לידה עד שלוש. מחנכת/מטפלת טובה לדעתן היא כזו שקיבלה הכשרה מתאימה, היא אדם בשל המתייחס לתפקידו כאתגר ותורם לקידום והתפתחות הילד. או במילים אחרות, למחנכת מטפלת שלושה כובעים: לאהוב, ללמד ולחנך.

## 5. דיון

מטרת מחקר זה לזהות תפיסות אינטואיטיביות של סטודנטים בגיל הרך בראשית דרכם בהכשרה לגבי חינוך וטיפול ילדים בגילאי לידה עד שלוש. בבואנו לדון בממצאים שנאספו במחקר זה נתייחס לשלושה נושאים מרכזיים והם: (1) תפיסות אינטואיטיביות לגבי התפתחות הילד והשפעה על התפתחותו. (2) תפיסות אינטואיטיביות לגבי הדרך החינוכית הרצויה בטיפול בילד, בחירת מסגרת חינוכית, ותפיסת תפקיד המחנכת במסגרת החינוכית. (3) תפיסות לגבי מקומה של ההכשרה במכללה לחינוך בגיל הרך לגבי התפתחותו המקצועית של הסטודנט.

### 5.1 תפיסות אינטואיטיביות לגבי התפתחות הילד והשפעה על התפתחותו

ממצאי המחקר נלמד כי הסטודנטיות תופסות את השנה הראשונה של התינוק כשנה החשובה ביותר להתפתחות הילד. חשיבותן של ההתנסויות המוקדמות להתפתחות כולה היא אחת משאלות המפתח בה דנה הפסיכולוגיה ההתפתחותית. להתנסות המוקדמת יש חשיבות בסיסית וייחודית. "בניית בית יכולה להיות אנלוגיה. מובן שכל חלקי הבית חשובים. בלא השלד לא יכול להיות גג, ובלי גג כל המבנה יקרוס. אבל הבניין כולו תלוי בתשתית איתנה ומתחיל בה" (סרוף, עמ' 279). ההתנסות המוקדמת קובעת דפוסיים בסיסיים של תגובתיות חברתית וויסות רגשי. תאוריות ומחקרים רבים משכנעים ביותר לגבי כוחה של ההתנסות המוקדמת. תיאוריות ההתקשרות (Bowlby, 1969; 1982) מאמינות שההתקשרויות הראשונות שיוצר התינוק בשנה הראשונה ישפיעו על אופי מערכות היחסים שיהיו לו בעתיד. "התקשרות בטוחה" שבה לילד יש ביטחון שהמטפל יהיה זמין בעת מצוקה ובאופן קבוע, תאפשר לילד להתפתח להיות ילד בעל הערכה עצמית גבוהה, הקושר קשרים עם אחרים, סקרן ונלהב בפתרון בעיות. ילד שהתקשרויותיו הראשונות "חרדות", יפגמו כל תחומי התפקוד שלו בהיותו לא פנוי ללמידה, לחקר וליצירת קשר. אריקסון (Erikson, 1963) אבי התאוריה הפסיכו חברתית, מדבר על התנסויות חיוביות שישפיעו על ההתפתחות בעתיד. עוד הוא טוען כי האמון הבסיסי שנוצר בשנה הראשונה הוא הבסיס לכל ההתפתחות העתידית של הילד. ילד שהמטפלים נענים לצרכיו באופן עקבי יפתח אמון בעולם ואמון בעצמו. אמון בסיסי המקביל להתקשרות "בטוחה" הם הבסיס להתפתחות תקינה. תיאורטיקנים המדברים על התפתחות העצמי - קוהוט וויניקוט ( אוסטרול, 1995; ויניקוט, 1964) מדברים על חשיבות הקשר הראשוני שנוצר בשנה הראשונה בין התינוק והמטפל כבסיס לבניית העצמי.

יתרה מזאת לגישות תאורטיות אלה ישנה תמיכה ממחקרים רבים בניהם המחקר של ספיץ (Spitz, 1965). מחקר זה בדק תינוקות שהופרדו מהוריהם בשנה הראשונה לחייהם וגדלו במוסדות. נמצא כי התינוקות סבלו מבעיות התפתחותיות קשות וחלקם אף מתו. מחקר שנערך במזרח אירופה וברוסיה (Rutter, et. al. 1988), בדק ילדים שגדלו במוסדות מגיל צעיר ומצא כי אותם ילדים סבלו בבגרותם מבעיות של אדישות תוקפנות, או לחילופין תלותיות וקושי ביצירת קשרים עם קבוצת השווים. יש לציין כי ישנן גישות תאורטיות אחרות הנתמכות במחקרים שמראות כי ההתנסויות בהווה חשובות יותר מההתנסויות הקודמות מאחר שככלות הכל הילד פועל בהווה (Kagan, 1984).

תיאורטיקנים מאסכולת הלמידה החברתית אינם מייחסים חשיבות רבה לגיל שבו חלות ההתנסויות. הם טוענים שסגנון התגובה של הילד נובע מסך כל ההיסטוריה המצטברת של התגובות על התנהגות הילד. אנו סבורות כי יש להיזהר מגישה דטרמיניסטית. להתנסות המוקדמת יש משמעות מיוחדת אך יש לזכור שההתנסות המוקדמת אינה קובעת את שאר ההתפתחות ותמיד יכול להתרחש שינוי אמיתי. אם הקיפוח המוקדם לא היה קיצוני וממושך קיימת אפשרות לשינוי במועד מאוחר יותר.

מחקר חשוב מאוד המוכיח את היכולת לחולל שינוי הוא מחקרו של סקילס (Skeels, 1966). נביא כאן את עיקרי המחקר בשל חשיבותו. המחקר נעשה על ילדים שגדלו במעון לילדים יתומים בארצות הברית. בגיל 19 חודשים הועברו 13 מהם (קבוצה א) למעון לנערות מפגרות. קבוצה של 12 ילדים (להלן קבוצה ב') נשארה במעון המקורי. מנת המשכל של ילדי קבוצה א' היתה 64.3 לעומת ילדי קבוצה ב' שמנת משכלם היתה 86.7. מנת המשכל של ילדי קבוצה א' עלתה כעבור שנה וחצי ל- 91.8 ומנת המשכל של ילדי קבוצה ב' ירדה ל- 60.5. 11. 13 הילדים בקבוצה א' עברו אימוץ ולאחר שנתיים וחצי נוספות מנת המשכל שלהם היתה 101.4 לעומת מנת המשכל של ילדי קבוצה ב' שהיתה אז 66.1. העליה במנת המשכל לא היתה לטווח קצר וגם לא השינוי היחיד. במעקב שנערך בגיל 25-35 על קבוצת הילדים במחקר, נמצא שהילדים מקבוצה א' סיימו בית ספר ורכשו מקצוע. הילדים מקבוצה ב' מחציתם לא סיימו יותר מ-3- כיתות 4- עדיין היו במסגרת מוסדית.

למחקר זה משמעויות מרחיקות לכת. ראשית השינוי שחל ברמת האינטליגנציה בעקבות הטיפול של הנערות המפגרות מוכיח כי גם אצל ילדים עם חסך ראשוני גדול יכול לחול שינוי. השינוי לא היה ארעי אלא שינוי שהשפיע עליהם לכל אורך חייהם. השינוי נבע מכך שקיבלו טיפול שכלל שני מרכיבים: גירויים ותשומת לב אישית. אין ספק ששני מרכיבים אלה נחוצים על מנת לחולל שינוי משמעותי. תשומת לב אישית וקבועה למרות שניתנה מנערות מפגרות שינתה גם את תפקודם הקוגניטיבי וגם את תפקודם בכל התחומים.

מחקרים נוספים המוכיחים על יכולת של עשיית שינוי הם מחקרים שנעשו על תוכניות של התערבות מוקדמת בארצות הברית. לתוכניות שהביאו לשינויים חיוביים שחלו בתפקודם של תינוקות שהיו בסיכון לבעיות התפתחות עקב חסך סביבתי או בעיות בטיפול אותו קיבלו, היה מאפיין משותף. הן התייחסו הן לטיפול בילדים והן להדרכת ועבודה עם הורים על התייחסותם לילדים. כמה תכניות אף הביאו לשינוי בהתקשרות של הילדים מהתקשרות שהייתה חרדה להתקשרות בטוחה (Van den Boom, 1989) (Lieberman et. al., 1991).

לאור כל הנאמר נראה שמתאים לכנות את תקופת הינקות התקופה "הרגישה" ולא התקופה "המכריעה" כפי שכינה אותה פרויד. חשוב מאוד לעבוד עם התלמידות על הבחנה זו, ולחשוף אותן לדוגמאות של מחקרים ומקרים בהן חל שינוי משמעותי במהלך ההתפתחות. אמונה באפשרות של שינוי תשפיע במידה רבה על מידת הרצון שלהן להשקיע בילד, ותצבע את המוטיבציה שלהן בעבודתן עם הילדים.

**עוד נמצא כי הן סבורות כי התחום הפיזי נתפס כחשוב יותר מהתחום הרגשי שחשוב יותר מהתחום החברתי שחשוב יותר מהתחום הקוגניטיבי.**

החלוקה לתחומי תפקוד נהוגה בפסיכולוגיה התפתחותית הן בלמידה על תהליכי ההתפתחות, הן באבחון והערכת ההתפתחות והן בחקר ההתפתחות. חשוב לזכור שחלוקה זאת נעשית רק כדי לפשט את ההבנה ולאפשר התמקדות בתהליכים שהם מורכבים ומשולבים זה בזה. ובמובן זה אין תחום אחד החשוב יותר ממשנהו. הילד הוא כוליות אחת והתנהגותו היא תוצאה של מכלול של תהליכים פסיכולוגיים המשפיעים האחד על השני. יש תמיד להתייחס לכל היבטי ההתפתחות והאינטראקציה ביניהם.

החלוקה בשאלון נעשתה כדי לאפשר לתלמידה להתייחס לסוגים השונים של גורמים המשפיעים על ההתפתחות בצורה מובנית ובהירה. הטיפול בתחום הפיזי נתפס כחשוב ביותר בעיני התלמידות. במובן מסוים תואמת תפיסה זו גישה רווחת בציבור ואף יש לה סימוכין בתיאוריה של מאסלו. אך יש להתייחס להיבטים פסיכולוגיים, רגשיים וקוגניטיביים הקשורים לממד הפיזי ומשפיעים על ההתפתחות. כאמור תפיסה אינטואיטיבית זו תואמת את התיאוריה ההומניסטית של מאסלו על הצרכים המניעים את האדם (Maslow, 1954). לפי התיאוריה של מאסלו הצרכים הפיזיולוגיים הם הראשונים והבסיסיים ביותר ונמצאים בבסיס פירמידת הצרכים וזאת לפני הצרכים הפסיכולוגיים. סיפוקם של צרכים אלה הכרחי לקיומו של האדם. הצרכים שמאסלו פירט בנויים במבנה מדרגי כשסיפוק של צורך גבוה יותר בסולם מותנה בסיפוקם של הצרכים הנמוכים יותר. בראש הפירמידה הצורך במימוש עצמי. רק אדם שמולאו צרכיו הפיזיים פנוי לעיסוק במילוי צרכיו הפסיכולוגיים. הצרכים הם לפי סדר חשיבות: הצרכים הפיזיים - מזון, מים, שינה, חום אוויר וכדומה. הצרכים הפסיכולוגיים - הצורך בביטחון, הצורך בהערכה עצמית, הצורך להבין ולדעת, צרכים אסתטיים והצורך במימוש עצמי.

מילוי הצרכים הפיזיים הוא תנאי הכרחי. ללא מזון חום אוויר וכדומה האדם לא ישרוד. אך מחקרים מוכיחים כי התנאי הוא "הכרחי" אך "לא מספיק". ילדים שגדלו בבתי יתומים בהם קיבלו טיפול פיזי ובכלל זה מזון, ביגוד, רחצה וכדומה, אך לא קיבלו יחס אישי וחם ממטפל קבוע ולא היתה אינטראקציה אישית של משחק או למידה, סבלו מבעיות התפתחותיות קשות הן פיזיות והן נפשיות כולל דיכאון ואף מוות (Rutter et. al., 1988; Spitz, 1965).

במילים אחרות, ההיבט הרגשי קשור קשר הדוק בהיבט הפיזי. דרך הטיפול הפיזי מבוטאת ההתייחסות של המטפל אל התינוק ודרכו נבנה הקשר הראשוני עמו שהוא הבסיס להתפתחות העצמי שלו. לפי ויניקוט הנפש מתחילה להיבנות מסיפוק צרכי הגוף. דרך הטיפול הסומטי יפתח הילד את זהות הגוף שלו. הוא יחוש כי הוא מאורגן ושהוא שלם. זו היא ה"אחזקה" ("Handling") שהיא אחת משלושת הפונקציות הטיפוליות ההכרחיות להתפתחות תקינה (ויניקוט, 1963).

קוהוט טוען כי ההיענות האמפתית של המטפל שהיא תנאי להתפתחות תקינה של העצמי מתחילה באמפתיה פיזית. ההרגשה של התינוק או הפעוט כשהוא בזרועות אימו, חווה את גופה כמבין

אותו ונענה לו דרך מבטים והבעות פנים, היא האמפתיה הראשונית אותה חווה הילד (אוסטרול, 1995).

על חשיבות המגע הרך מול סיפוק הצורך במזון ניתן ללמוד ממחקרו המפורסם של הרלו. (Harlow, 1966) הקופיפים בחרו לשהות רוב הזמן על "אמהות" (שהיו בובות תחליפי אם) רכות וחמות אם כי הלכו ל"אמהות" עם בקבוקי המזון כדי לאכול. כשהוכנס צעצוע מפחיד לחדר פנו הקופיפים אל ה"אמהות" הרכות. אם כך המזון אמנם הכרחי אך המגע והרכות חשובים לא פחות.

יש למחקרים אלה השלכות מעשיות שחשוב מאוד להבהיר לתלמידות כבר בראשית ההכשרה. סיפוק הצרכים הפיזיים חשוב אך האופן בו הם מסופקים חשוב לא פחות. המגע, קשר העין, הרכות, הדיבור המכוון אל הילד בזמן הטיפול הפיזי, יאפשרו לו ליצור דימוי גוף ראשוני שיהיה הבסיס לדימוי העצמי העתידי. הקשר שנוצר תוך כדי הטיפול הפיזי יהווה את נדבך הראשוני להתפתחות עצמי מובחן ובריא.

**עוד נמצא כי הסטודנטיות תופסות את עבודת המטפלת מחנכת כמשמעותית ביותר לבניית האישיות של הילד והם רואים בעבודה זו – אתגר. וכי תפקיד המטפלת/מחנכת בתחומי העבודה, הוא קודם כול לשמור על בטחונו של הילד, להכיר ולעקוב אחר מאפייני התפתחותו של הילד, ולהעשיר את שפתו של הילד.**

אנו מאמינות כי ההשפעה של המטפלת על בניית אישיותו של הילד היא אכן הדבר החשוב ביותר. אשר על כן, בחירת התלמידות את מרכיב בניית האישיות של הילד כדבר המשמעותי ביותר בעבודת המטפלת מאוד מעודדת. זאת ועוד, העובדה שהן רואות בעבודה זו אתגר מלמד על המוטיבציה הגבוהה שלהן. במונח אישיות הכוונה למכלול תפקודיו של הילד בשלושת תחומי התפקוד: הרגשי, חברתי והקוגניטיבי שהם כאמור משולבים זה בזה. בנוסף נכללות במונח אישיות תכונותיו, ערכיו ותפיסתו המוסרית.

בהנחה שזאת היא אכן העמדה בה מחזיקות התלמידות בתחילת הכשרתן, השאלה היא מהן ההשלכות של עמדתן זו תהליך הכשרתן. יש לאמירה זו כמה השתמעויות:

האם התלמידה אכן מודעת למלוא האחריות המוטלת על כתפיה בשל עובדה זו? ב. האם התלמידה מבינה כיצד השפעה זו מתרחשת בפועל במהלך עבודתה עם הילדים? ג. מהן ההשלכות של הנאמר בסעיפים א'+ב' לתהליך הכשרתה?

ותחילה לסוגיה הראשונה מודעות לעוצמת ההשפעה ומשמעותה לתפיסת הזהות המקצועית. תפקיד הגננת/מטפלת הוא תפקיד מאוד אחראי. הוא דורש ידע והבנה מקצועיים, מסירות ונכונות להשקעה רגשית בטיפול בילדים. בשל השפעתה החזקה על התפתחות אישיות הילד עליה להתייחס לכל מעשיה בכובד ראש ולפעול מתוך שיקול דעת וידע מקצועי. כאמור, עבודתה דורשת מחויבות רגשית גדולה. כיוון שהמטפלת היא דמות חשובה להתקשרות של הילד שהיא הבסיס להתפתחותו התקינה, לא רק שהיא משפיעה על הילד - הילד במידה מסוימת גם תלוי בה. זאת ועוד- במקרים בהם הדמות להתקשרות עיקרית (שהיא בדרך כלל האם) אינה מתפקדת בשל

מחלה נפשית או פיזית, חוסר בשלות רגשית או מפאת מוות חלילה, עשויה המטפלת להיחפך לדמות ההתקשרות העיקרית של הילד על כל המשתמע מכך. התלמידה צריכה לשאול את עצמה האם יש לה את הרצון והיכולת לקחת על עצמה אחריות כה גדולה. עיבוד סוגיה זו, מיד בראשית ההכשרה עם המדריכה ובשיעורי הפסיכולוגיה תסייע לה בגיבוש זהותה המקצועית.

לגבי השפעת המטפלת/מחנכת על ההיבט הריגשי-חברתי-קוגניטיבי של הילד. מחקרים ותיאוריות עדכניים מראים כי הגורם החשוב ביותר המשפיע על התפתחותם הרגשית, חברתית וקוגניטיבית של הילדים הוא אופן התייחסות המטפלת/המחנכת. "אישיותו של הילד, תפיסתו את העולם הפיזי והחברתי מושפעים מאופן הטיפול בו והקשר שלו עם המטפל. התלמידה תלמד בשיעורי הפסיכולוגיה והדידקטיקה מהי התייחסות נכונה המקדמת צמיחה וגדילה תקינים וזאת על פי הגישות של ההתקשרות, התיאוריות של אריקסון, ויניקוט וקוהוט. עוד נמצא שיחס חם ועידוד התינוק והפעוט לחקור את הסביבה (בניגוד להורות מגבילה) קשורים להתפתחות רגשית-חברתית ושכלית תקינה. ניתן להסיק ממחקרים אלה שהתנהגות של מבוגר היוצרת למען הילד סביבה חמה, מגיבה ובעלת אופי משחקי וכוללת חוויות לשוניות עשירות וחופש לחקור בתוך מסגרת המציבה גבולות ברורים ובטוחים היא המקדמת את התפתחותו של הילד" (קליין, 2008, עמ' 98).

ממצאים אלה מחזקים את הטענה שאופן התייחסות אל הילד משפיע גם על תפקודו הקוגניטיבי. לפי פיאיזה הילד הוא פעיל מטבעו ומונע לחקר וללמידה מעצם טבעו. תינוקות ופעוטות לומדים בהתנסות ישירה עם סביבתם כשהם רואים, שומעים חשים טועמים ומריחים. במובן זה חשובה הגריה בגיל הרך. אך גם גריה צריכה להיות איכותית. היא צריכה להתאים ליכולות, לצרכים וההתעניינות של הילדים. גריה שאינה מתאימה יכולה להביא להצפה ואף להימנעות מלמידה.

כדי שהגריה תהיה מתאימה עליה להיות מתווכת על ידי מבוגר וכאן נכנסת לתמונה חשיבותו של התיווך בלמידה. התיאוריות והמחקרים העדכניים על התפתחות התפקוד הקוגניטיבי מדגישות את חשיבות אופן התייחסות של המטפל אל הילד והיחסים ביניהם (פויירשטיין, 1998, אגוזי ופויירשטיין, 1987, קליין, 1985 ; 2000).

"תיווך הוא למעשה התנהגות הוראתית שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לו קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים, נטיות פעולה, השקפת עולם ודומיהם" (קליין, 2008, ע"מ 100). המאפיינים המרכזיים של יחסים אלה הם: יכולתו של המבוגר לקרוא את איתותיו של הילד, להבין אותם, להגיב עליהם, לבטא קבלה וחום, להציע תמיכה במידת הצורך, לשמש מודל לוויות התנהגות, לספק מודלים קוגניטיביים ולהציב גבולות התנהגותיים.

המטרה היא שבתהליך ההכשרה התלמידה תכיר ותפנים את המאפיינים השונים של התייחסות מיטיבה וכיצד יש לבטאם בעבודתה עם הילדים בתחומים שונים. תהליך זה יאפשר לה להתפתח להיות מטפלת/מחנכת שמצמיחה את אישיותם של הילדים איתם היא עובדת.

## 5.2 תפיסות אינטואיטיביות לגבי הדרך החינוכית הרצויה בטיפול בילד

ממצאי המחקר מעידים על תפיסות אינטואיטיביות של הסטודנטיות לגבי המסגרת החינוכית טיפולית המועדפת מבחינת התרומה שלה להתפתחותו של הילד. לטענתן למטפלת ולגן פרטי השפעה רבה יותר ממשפחתון ומעון על התפתחותו העתידית של הילד הרך. כמו כן נמצא כי 56% תופסות עצמן כמחנכות, ורק 32% תופסות את העבודה עם גילאי לידה עד שלוש כמטפלות.

בחנו תפיסות אלה בהתייחס לספרות המחקר. שנים ארוכות ספרות המחקר הצדיקה את בחירת המטפלת כדמות המועדפת והטובה ביותר לטיפול ברך הנולד כתחליף לאם היוצאת לעבודה. בשנים האחרונות אנו עדים למגמה נוספת הנובעת מריבוי מקרים אליהם אנו נחשפים בתקשורת בהם המטפלות הזיקו לפעוטות. היינו עדים למקרי התעללות והזנחה, במקרים רבים התגלו מצד המטפלת חוסר אחריות ויוזמה נחוצה. אלה הם רק חלק מתיאורי מקרה הנשמעים חדשות לבקרים בתקשורת ומצויים בעיתונות, המציבים את המטפלת כדמות שיש לבדוק את מידת השפעתה החיובית והשלילית על הילד הרך. מוסד המטפלות אינו עוד פרה קדושה המהווה תחליף לאם ואימון הציבור הצעיר של ההורים נפגע ומחפש פתרונות אלטרנטיביים לטיפול בילד הרך.

סיבה נוספת לבחינה מחודשת של המטפלת כאלטרנטיבה מועדפת להחליף את האם היא כלכלית. המחיר היקר שהמטפלות גובות לצד האלטרנטיבות ויוזמות חדשות של גנים פרטיים, משפחתונים ומעונות שנפתחו בעשור האחרון מאפשרים להורים בחירה מתוך אלטרנטיבות קיימות. יתכן כי ממצאי המחקר משקפים את הרוח הרווחת כיום בחברה.

סיבה נוספת העשויה לשקף את תפיסת ההורים בבחירת הגן הפרטי משתקפת בשיחות לא פורמאליות, עם הורים לילדים קטנים. נשמעות אמירות כמו: "לילד משעמם בבית כל היום עם המטפלת", "הילד זקוק לחברת בני גילו". אמירות החושפות תפיסות אחרות של ההורים העומדות בבסיס החלטתם על מסגרת הטיפול לילדם כבר בשנתו הראשונה.

בחנו ממצא זה של העדפת המטפלת לילד בגיל הרך במחקרים קודמים ומצאנו ממצא קרוב במחקרם של קורן-קריא ושגיא. במחקרם הם טוענים כי הטיפול שבו היחס הרגשי הטוב ביותר כלפי התינוקות שאימותיהם עובדות הוא הטיפול הפרטני בבית-בין אם טיפול המוענק על ידי אב, סבתא או מטפלת בשכר, אחריו נמצא הטיפול במשפחתונים שם נמצא שהתינוקות מקבלים יחס חם יותר מאשר במעונות ואילו ליחס הפחות חם ותגובתי זכו התינוקות שהיו במעונות יום (קורן-קריא ושגיא, 2000). מחזק ממצא זה מחקר שבדק לחץ של ילדים במוסדות חינוך וטיפול שונים ומצא אצל ילדים שנמצאים במשפחתונים ובמעונות יום עולה רמת הורמון הדחק (Cortisol) במהלך השהות היומית בטיפול הקבוצתי לעומת ילדים ששהו בטיפול פרטני בביתם (Gunnar, ) (Kryzer, Van Ryzin & Phillips, 2010; Watamura, Donzella, Alwin & Gunnar, 2004). בשונה מטיפול של האם או כל דמות אחרת המחליפה את האם.

מחקר המשך של קורן קריא ושגיא שנערך בשנות ה-2000 נראה תפישה המאפיינת גם כיום בשנות 2012 חלק מהאוכלוסייה. יחד עם זאת נרצה לטעון כי במערך מחקרם קיימת הבחנה בין

משפחתון ומעון ואין התייחסות לגנים הפרטים שהתרבו בארץ בשנים האחרונות והחליפו את תפקיד המטפלת. כיום להורים קיימות אלטרנטיבות בחירה רבות. ההורים בוחרים מסגרות לילדם בהתייחס לשיקולים רבים. יתכן כי במהלך עשר שנים חלו שינויים בתפיסותיהם של ההורים.

במחקר המשך של שגיא ושות' שנערך בארץ (Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002) נבדקו שבע מאות חמישים ושמונה תינוקות ואימהות מאזור חיפה רבתי. האימהות חולקו לארבע קבוצות טיפול עיקריות: טיפול בבית על ידי האם, טיפול משפחתי בבית שלא על ידי האם (סבתא, דודה), מטפלת בשכר וטיפול קבוצתי. המשתנה שנמצא קובע את טיב יחסי ההתקשרות של ילדים עם האימהות היה סוג הסידור החלופי שאליו נחשף הילד. יתרה מזאת נמצא כי במקרים שבהם יצאה האם לעבודה ובחרה בטיפול משפחתי בבית או להעסיק מטפלת בבית-לא נמצאו הבדלים בין דפוסי ההתקשרות של ילדים שגדלו עם האם בבית לבין דפוסי ההתקשרות של ילדים עם שגדלו עם טיפול משפחתי או מטפלת בשכר בבית. עוד נמצא במחקר כי בקרב ילדים שנחשפו בשנתם הראשונה לסידור קבוצתי, נמצא שיעור גבוה של התקשרויות מן הסוג הלא בטוח עם האם ובעיקר הדגיש המחקר את השפעת איכות המעונות והיחס המספרי מטפלת-ילד במעון שתרים לעלייה בהתקשרות לא בטוחה של הילדים לאימותיהם.

הרעיון שעומד מאחורי מחקרם של שגיא ושות' הוא כי טיפול יחידני לילד וסיפוק צרכיו עומדים מול טיפול קבוצתי בו הילד נאלץ לדחות צרכיו. או במילים אחרות יחס מספרי בין מטפלת וילדים הוא הקובע את איכות הטיפול בילד.

כאמור, במחקר הנוכחי מצאנו כי מטפלת וגן פרטי קיבלו ציון דומה. השארות הילד עם מטפלת או שליחתו לגן פרטי נתפסו על ידי הסטודנטים כתורמים יותר ממשפחתון ומעון להתפתחותו של הילד. ממצא זה מעורר שאלה. האם הסטודנטים אינם מבחינים בין טיפול יחידני ובין טיפול קבוצתי כמשפיעים על סיפוק צרכיו של הילד כתורמים בעתיד להתפתחותו של הילד? האם היחס המספרי מטפל-ילדים אינו עוד הקריטריון הראשון במעלה? או אולי הם בוחרים להדגיש היבטים אחרים התורמים להתפתחות הילד?

ניתן ליחס לשאלות אלה מספר תשובות. יתכן כי הסטודנטים סבורים שצוות מקצועי, מרחב פיזי מתאים, אחריות מוסדית של מערכת ברורה על הילד, מספר מטפלים המאפשרים התקשרות של הילד למטפלת המתאימה יותר לטמפרמנט שלו, הם גורמים אשר ישפיעו טוב יותר או יתרמו להתפתחותו של הפעוט. תשובות להנחות אלה נבדקו בשאלון בחלקן. הסטודנטים בחרו בגן כמסגרת חינוכית בעלת התרומה המשמעותית ביותר להתפתחות חברתית רגשית ותחושת האושר של הילד. יתכן כי ממצא זה הוא התשובה לבחירתם בגן הפרטי כמסגרת מועדפת במידה שווה למטפלת שרווחה שנים רבות בספרות המחקר.

במחקר בארה"ב שכלל 1201 ילדים ואמותיהם בעשרה מרכזי מחקר בארצות הברית (NICHD, 1997a), נמצא כי לשהייה במעון היום כשלעצמה אין השפעה שלילית על התפתחותו של התינוק ועל טיב יחסי ההתקשרות שלו עם אמו. יחד עם זאת, חשיפה למעון יום מאיכות נמוכה, המלווה בחוסר רגישות אימהית בבית מחזקים את הסיכויים שהילד יפתח יחסי התקשרות חרדים עם



אמו. הדגש הוא לא על המסגרת כי אם על איכות הטיפול. יתכן שהסטודנטיות רואות בגנים את המקום בעל האיכות המקצועית הטובה ביותר לטיפול בילד הפעוט.

יתכן כי מקצועיות נתפסת אצל הסטודנטיות שהשתתפו במחקר כמרכיב החשוב בתרומה להתפתחות הילד. בשאלון הן הדגישו כי בחירת מסגרת חינוכית לילד צריכה להתבסס על בדיקה עצמית של המקום, השכלה, ניסיון, השכלה, ויחס מספרי בין מטפלות לילד, יותר מאשר מרחב הגן: גודל, אסתטיקה, ניקיון הגן ועיצובו.

יתכן כי המידע הרב בתקשורת הכולל תכניות רבות כמו: "סופר נני", פסיכולוגים המופיעים בכול תכניות הבקר בטלוויזיה, כתבות בעיתונות ומודעות לנושא הגיל הרך והתפתחות הילד לא מאפשר הבחנות בין העיקר לטפל מחד גיסא וחושף אלטרנטיבות רבות היוצרות בלבול בבחירת מסגרות חינוכיות מאידך גיסא. ויתכן כי יש לבדוק במחקר אורך השפעות התפתחותיות של ילדים שגדלו במסגרות טיפוליות שונות.

### **5.3 תפיסות לגבי מקומה של ההכשרה במכללה בהתפתחות המקצועית של הסטודנט**

"אני רוצה להרגיש מוכנה להתמודדות והכלה של ילדים אחרים"; "שאני אהיה טובה בתפקיד"; "להיות מוכנה לכול דבר"; "שאלמד כיצד לגשת לילדים בגיל הזה"; "שאצא גננת יצירתית, אכפתית, סבלנית ומצוינת"; "להרגיש מסופקת", "לקדם את הילדים בכול התחומים". ציטוטים אלה הם רק חלק מהאמירות אותן דלינו מתוך דברי הסטודנטיות. מהן אם כן, תפיסות הסטודנטיות את מקומה של ההכשרה בהתפתחותן המקצועית?

**נמצא כי הסטודנטיות שהשתתפו במחקר זה סבורות שהשתלמויות, סדנאות, הרצאות וקורסים ייחודיים לגילאי לידה עד שלוש יתרמו להתפתחות מקצועית כמו גם החלטה על חובת הכשרה אקדמאית למטפלות וגננות לגילאי לידה עד שלוש אשר תתרום להתפתחות מקצועית. ולבסוף, הן סבורות כי פיקוח והדרכה על כל המסגרות לילדים בגילאי לידה עד שלוש תתרום להתפתחות מקצועית של המטפל/ המחנך. ברוב של קולות בחרו המשתתפים את משרד החינוך כגוף האמור להיות אחראי על גילאי לידה עד שלוש. כיום האחריות על גילאי לידה עד שלוש נמצא בידי משרד התמ"ת, במסגרת זו נשלחות המטפלות להכשרה קצרה וקיים פיקוח על מעונות היום.**

לדעתן הכשרה טובה היא ידע ומיומנויות, תכנית לימודים תואמת התפתחות וצוות מקצועי. כותבת סטודנטית ומסכמת יפה היבט זה "אני רוצה להבין באמת את המשמעות מאחורי תאוריות שנלמדות ולראות אותן בשטח"; "שיהיה סוף סוף שינוי במדינה ובגילאי הילדים האלו יהיו אנשי מקצוע בעלי הכשרה". ממצאים אלה משקפים את תפיסות הסטודנטים את חשיבות ההכשרה המקצועית לחינוך וטיפול לילדים צעירים.

חשוב לציין כי בהכשרה הפורמלית במכללות להכשרת גננות, לא ניתן דגש מספיק לעבודה עם גילאי לידה עד 3. הסטודנטיות לומדות במהלך ההכשרה סמסטר אחד על הגיל הצעיר ומבקרות במעונות ובגנים פרטיים פעם בשבוע סמסטר אחד (14 ביקורים לערך). זאת, לעומת 5 סמסטרים בהן הן נמצאות בגן הילדים הכולל ילדי טרום חובה וחובה (70 ביקורים לערך).

אין ספק כי תיקון חקיקה בהמלצת ועדת טרכטנברג בנושא "חינוך בגני ילדים בגילאי 3-4" והבטחת מתן חינוך חינוך חינוך, באחריות המדינה, לפעוטות וילדים בגילאי שלוש שנים עד חמש שנים. משפיע על ההכשרה במכללות לגבי גילאי לידה עד שלוש ושפיע בעתיד. השדה, השטח יחייב מומחיות רבה ואחריות מצד המוסדות המכשירים סטודנטים להוראה בגיל הרך למומחיות ומקצוענות בעבודתם עם הגילאים הצעירים.

יתרה מזאת, ממצאי המחקר נמצא כי 34% מהסטודנטיות בחרו בגילאי 3-4 כגיל המועדף על ידן לעבודה בהמשך הדרך; ממצא מפתיע וחשוב. רק 20% בחרו בעבודה עם גילאי שנה עד שלוש, 19% בחרו לעבוד בסיום הכשרתם עם גילאי חמש עד שש. ממצא זה מעיד על מגמה הרואה בעבודה עם הפעוטות עבודה המחייבת הכשרה, מקצוענות ואתגר כדבריהן של הסטודנטיות.

אין עוררין בספרות המחקר לגבי תהליך ההכשרה כמרכיב מרכזי בגיבוש תפיסות חינוכיות ובגיבוש זהות מקצועית (גסר וזלקוביץ, 2011). אנו סבורים כי ממצאי מחקר זה יכולים לתרום רבות לתהליך ההכשרה.

ספרות המחקר דנה בידע האינטואיטיבי כאחד המרכיבים המרכזיים בלמידה. שולמן כינה את הידע המועבר לתלמיד כידע תוכן פדגוגי (pedagogical content knowledge), הכולל מיזוג של ידע תחום הדעת ושל הפדגוגיה ואת היכולת להפוך ידע תחום דעת נלמד למובן לתלמיד. לדעתו של Shulman, לא די לבדוק כיצד ידע תחום הדעת האישי של המורה מיוצג ומאורגן, **אלא נחוץ לבדוק גם כיצד המורה מבין איך התכנים הנלמדים מיוצגים בתודעת התלמידים**, ובהתאם לכך - כיצד המורה משנה את ידע תחום הדעת שלו ומתאים אותו להוראה (Shulman, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987).

קיימת אם כן, חשיבות בהבנת הידע האינטואיטיבי אתו מגיע הסטודנט. תפיסות נכונות תחזקנה ויובא להן ביסוס מדעי. תפיסות שגויות יש לשרש בעיקר נושאים שאין להן דעה מגובשת וביסוס מדעי.

#### 5.4 סיכום

תפיסות הסטודנטים שנחשפו במחקר זה מעידות על תפיסת מקצוען כ שליחות בהכנת דור המשך. את תפיסתן את העבודה עם ילדים בגיל הרך ניתן לסכם בשלושה פעלים: לאהוב, לטפל ולחנך. הן מאמינות כי **אהבה** הבאה לידי ביטוי ביחס אישי, רגישות, התחשבות, שמירה, טיפוח, אחריות, מגע, עדינות ונועם, לצד **טיפול** הבא לידי ביטוי באינטראקציה בין המבוגר והילד. בתוספת **חינוך** הבאה לידי ביטוי בהנחיה מתאימה, מתן כלים להמשך הדרך כל אלה יעצבו את עתידו של הילד; יעזרו לו לגדול כאדם נכון ואב מאושר.

---

הערה: דו"ח זה מציג ממצאים ראשוניים של מחקר מקיף זה, החושפים את תפיסות הסטודנטיות בראשית דרכן לגבי חינוך וטיפול בגיל הרך. תפיסותיהן האינטואיטיביות של התלמידות ילקחו בחשבון בתכנון תהליך הכשרתן. תפיסות נכונות תחזקנה ויובא להן ביסוס מדעי. תפיסות שגויות

יש לשרש. נושאים שאין להן דעה מגובשת עליהם יבוססו על תשתית מדעית. המטרה היא שעמדותיהן תהיינה מושכלות ומבוססות על מחקרים ותאוריות מדעיות על הצרכים של הילד והתהליכים אותם הוא עובר במהלך התפתחותו.

בהמשך המחקר יבדקו סטודנטיות בשנתון ג' לאחר הכשרתן במכללה במטרה לבדוק שינויים בתפיסותיהן או חיזוק תפיסות אינטואיטיביות רצויות לחינוך וטיפול בגילאי לידה עד שלוש.

### 6.1 ביבליוגרפיה

אגוזי, מ' ופזרשטיין, ר' (1987). התיאוריה של הלמידה המתוכנת ומקומה בהכשרת מורים, *דפים*, 6, 16-34.

אוסטרול, ז' (1995). *פתרונות פתוחים*. ירושלים ותל אביב: שוקן.

אלוני, נ' (1998). להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אריקסון, א"ה (1968). *ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן*. תל-אביב: ספרית פועלים.

דיין, י' (2006). *הכשרת צוות חינוכי-טיפולי במסגרות חינוכיות לגיל הרך - מסמך סטנדרטים*. ירושלים: האוניברסיטה העברית ירושלים.

כ"ץ, י' (2011). הדרכה כשיח של אהבה. מתוך: א' יוגב, ור' זוזובסקי, (עורכות). *הדרכה במבט חוקר*. הוצאת הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים, 48-58.

גסר, ד' וזלקוביץ, צ' (2011). מדריכות פדגוגיות מכניסות שינוי: האומץ להתחיל לשנות, לפקפק, להמשיך לשנות ולהתיישב. מתוך: א' יוגב, ר' זוזובסקי, ר' (עורכות). *הדרכה במבט חוקר*. הוצאת הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים, 297-317.

ויניקוט, ד' (2007). *משחק ומציאות*. תל אביב: עם עובד.

ויניקוט, ד' (2009). *עצמי אמיתי, עצמי כוזב*. תל אביב: עם עובד.

ירושלמי ח' וקרן ת' (1999). *בין מדריך למודרך*. ירושלים: מאגנס.

סולברג, ש' (תשנ"ה). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית*. ירושלים: מאגנס.

סרוף, א', קופר, ר', ודהארט, ג' (1998). *התפתחות הילד טבעה ומהלכה*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

עמנואל, ד' (2005). תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט. מתוך: מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים). *עיון מחודש בתוכנית לימודי התמחות בהדרכה הפדגוגית*, נייר עבודה מס' 2. תל-אביב: מכון מופ"ת, 69-106.

פּוּרֶשְׁטֵיין, ר' (1998). *האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתנווכת*. תל אביב: האוניברסיטה המשודרת.

פיאז"ה, ז' (1964\1983). *שש מסות על ההתפתחות הנפשית*. תל-אביב: ספרית פועלים.

קורן-קריא, נ' ושגיא, א' (2000). *דילמות הוריות בתקופת הינקות: יציאה לעבודה ובחירת מסגרת טיפול לא הורית עבור תינוקות*. בתוך: פ"ש קליין (עורכת). *תינוקות, טף, הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל*. אבן יהודה: הוצאת רכס.

קליין, פיש (1985). *ילד חכם יותר: הגמשה שכלית בגיל הרך*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קליין, פ"ש (עורכת) (2000). *תינוקות, טף, הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל*. אבן יהודה: רכס.

קליין פי (2008). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

רוזנטל, מ' (2004). *זרקורים: מדיניות חברתית ואיכות חינוך-טיפול במסגרות לגיל הרך*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

Anderson, E. M. & Shannon, A. L. (1988.) Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.

Ainsworth, M. Bllehar, M. Waters. E. and Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ailwood, J. & Boyd, W. (2006). *First year early childhood education students' beliefs about children in long day child care*. Proceeding Australian Teacher Education Association. Fremantle, Australia.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.

Decker, L.E., & Rimm-Kaufman, S.E. (2005). *Personality characteristics and teachers' beliefs among pre-service teachers*. Unpublished Manuscript.

Gunnar, M.R., Kryzer, E., Van Ryzin, M.J., & Phillips, D.A. (2010). The rise in cortisol in family day care associations with aspects of care quality, child behavior and child sex. *Child Development*, 81, 851-809.

Harlow, H.F & Zimmerman, R.R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science* 130. 431-432.

Ispa, J.M. (1995). Ideas about infant and toddler care among Russian child care teachers, mothers, and university students. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 359-379.

Kagan, J. (1971). *Change and continuity in infancy*. New York: Wiley

La Paro, K.M., Siepak, K., & Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of pre service early childhood education teachers using q-sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 22-36.

Lieberman, A.F., Weston, D.R. and Pawl J.H. (1991). Preventive Intervention and outcome with anxiously attached dyads. *Child Development*. 6. 199-209

Maslow, A.M. (1954). *Motivation and Personality*. New- York: Harper and Row.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 4, 515-526.

Rutter, M.(1991) Nature' nurture and psychopathology: A new look at an old topic. *Development and psychopathology*, 3, 13- 125

Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant–mother attachment relationship: the Haifa Study of Early Child Care. *Child Development*, 73, 1166–1186.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 , 1-22.

Spitz, R. A. (1965). *The First Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. New York: International Universities Press, inc.

Skeels, H.M. (1966) Adult status of children with contrasting early life experience: A follow-up study. *Monographs of the society for Research in Child Development*. 31 (3).

Rimm-Kaufman, S.E., Storm, M.D., Sawyer, B.E., Pianta, R.C., & La Paro, K.M. (2006). The teacher belief q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141-165.

Vanden Boom, D. (1989). Neonatal irritability and development of attachment. In G. Kohnstamm. (Ed) *Temperament in childhood* (pp.299-318). New York: Wiley.

Watanabe, S.E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M.R. (2004). Morning to afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development*, 74, 1006-1020.

Wilson, S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge teaching. In: J.Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. (pp. 104-124). London: Cassell,

Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.

---

\*המחקר נערך בתמיכה של מכללת לוינסקי לחינוך, רשות המחקר, ההערכה והפיתוח.

\*\* תודה מיוחדת לפרופ' איציק גילת שעזר בניתוח הנתונים הסטטיסטיים.

# **Revealing the world-view of first-year education students vis-à-vis the education and care of neonatal to three-year-old children**

Gila Russo-Zimet; Zohara Shifrin; Ora Segal Drori; Sheri Bar-On; Nehama Rabner; Michal Armon

## **1.1 Abstract**

This study deals with one of the most topical subjects in Israel today, namely, education for neonatal to three-year-old children. The teams that work with young children have not always undergone the requisite preparation. The research literature (Dayan, 2006; Koren-Krie & Sagee, 2000; Klein, 1985; Rosenthal, 2004) stresses the cruciality of preparing a team that possesses multifaceted and comprehensive knowledge, and argues that a high level of preparation is essential in promoting the children's cognitive, emotional, and social development through positive interactions, in a rich and appropriate environment. Most of the studies that examined perceptions of the education and care of neonatal to three-year-old children focused on the perceptions of parents and caregivers (Ailwood & Boyd, 2006; Gunner et al., 2010; Watamura et al., 2004). The present research seeks to examine student teachers' intuitive perceptions vis-à-vis the education and care of neonatal to three-year-old children.

The research population consisted of 123 students from the early childhood track at a college in central Israel. The research procedure included the development of a questionnaire comprising four topics, namely: (1) perceptions regarding child development, (2) considerations concerning the choice of early childhood educational settings, (3) the desired educational method for dealing with the child, and (4) the perception of the educator's role in the educational setting.

The questionnaires were administered to first-year students at the beginning of their studies. The data processing included averages, frequencies, and standard deviations, as well as analyses of variance for drawing comparisons among components and statements in the questionnaire.

The research findings reveal the students' perceptions regarding the education and care of neonatal to three-year-old children. The students believe that the first year is the most cardinal for the infant's development, and that the physical realm is perceived to be more important than the emotional realm, which in turn is more important than the social realm. They claim that caregivers and private kindergartens exert a much greater influence than play groups or crèches on the future development of the young child. The kindergarten is perceived as having the most significant benefit for the child's social and emotional development and for his/her feeling of happiness. The students claim that it is more important that the choice of an educational setting for the child be based on a personal examination of the place, the caregivers' education and experience, and the proportion of caregivers to children, than on the physical properties – size, esthetics, cleanliness, and design – of the kindergarten. They argue that the role of the caregiver/educator in the various areas of work is first and foremost to bolster the child's confidence, to recognize and follow the characteristics of the child's development, and to enrich the child's language.

These are some of the findings that reveal first-year student teachers' perceptions regarding the education and care of young children. The contribution of the research resides in the planning of the teaching and the preparation in this field. The students' intuitive perceptions will be taken into account when planning their preparation procedure.