

## גנת טף – ההתנסות בהוראת ילדים בגילאי לידה עד שלוש שנים

אורנה שניידר

### תקציר

מטרת המאמר להציע את המתווה החדש להכשרת גנות, כהזדמנות לאומית-חברתית ליצירת שינויים מערכתיים, ארגוניים ופדגוגיים שיובילו לשיפור מערכת החינוך בילדות המוקדמת.

המאמר נפתח בקריאה ביקורתית על המציאות הבעייתית הרווחת כיום בארץ בהכשרת הצוות החינוכי-טיפולי למסגרות החוץ-ביתיות לגילאי לידה עד שלוש. בהמשך מוצגת תכנית ועדת הסטנדרטים של משרד התמי"ת בתור ניסיון לשפר את הכשרת הצוות.

שינויים אלה עולים בקנה אחד עם השינויים במבנה ההכשרה של מסלול הגנות במכללות להוראה. בעקבות המעבר למתווה ההכשרה החדש, שונתה תעודת ההסמכה של בוגרת מסלול הגיל הרך והיא תהיה מוסמכת לגנות מגיל הלידה ועד גיל שש<sup>1</sup>. נוכח זאת, המאמר ממוקד ביתרונותיהם של השינויים המבניים בהכשרת גנות לגילאי לידה עד שלוש שנים: גנות טף.

לצד היתרונות, מעלה המאמר גם קשיים ודילמות בתחומים שונים ובצד מובאים פתרונות אופרטיביים שיאפשרו הכשרה פרופסיונלית של גנות הטף, דבר האמור לשמש הזדמנות פז למנף את מערכת החינוך בגיל הרך ולהעלות את קרנה.

---

\* אורנה שניידר – ראש המסלול לגיל הרך ב"מכללת שאנן" בחיפה  
1. נוכח המציאות הרווחת בארץ, נכתב המאמר בדרך כלל בלשון נקבה, אך הוא מכוון לבני שני המינים.

## מבוא

### גננת טף – גננת לגילאי לידה עד שלוש

מטרת המאמר היא להציג את המציאות הבעייתית הרווחת כיום בארץ, בהכשרתו של הצוות הטיפולי-חינוכי למסגרות החוץ-ביתיות המיועדות לילדים עד גיל שלוש. בהתאם לכך, מטרתו של המאמר היא גם להציע את המתווה החדש להכשרת גננות, כהזדמנות לאומית-חברתית ליצירת שינויים מערכתיים, ארגוניים ופדגוגיים שיובילו לשיפור מערכת החינוך בילדות המוקדמת.

בשנים האחרונות התגבשה בעולם ההכרה בדבר חשיבותו של החינוך בגיל הרך, והתחזקה הידיעה כי הילדות המוקדמת, היא תקופת חיים בעלת משמעות יתרה לעיצוב אישיותו של הפרט ולהתפתחותו בהמשך חייו הבוגרים. מכאן נודעת חשיבות גדולה לאיכותה של מסגרת החינוך שבה שוהה הפעוט בשנותיו הראשונות ובעיקר לאיכות האינטראקציה בין מטפל לילד, המושפעת גם מההכשרה המקצועית של המטפל.

בחלקו הראשון של המאמר ייסקר המבנה הארגוני של מסגרות הטיפול בגילאים האמורים, וכן ייסקרו המדדים לאיכות החינוך-טיפול. מתוך כך, תוצג המציאות הבעייתית הרווחת כיום במדינת ישראל, בהכשרת הצוות החינוכי-טיפולי.

בחלקו השני של המאמר יוצג מתווה ההכשרה החדש של מסלול הגיל הרך, כחלון הזדמנויות לפתיחת עידן חדש בהכשרת הצוות החינוכי-טיפולי: הכשרת גננות טף (לילדים עד גיל שלוש). יוצגו יתרונות הכשרת הצוות החינוכי-הטיפולי במסגרת המכללות. לצד היתרונות, יועלו גם קשיים ודילמות בתחומי מדיניות, ארגון ופדגוגיה, מבחינה מקצועית ומבחינה אישית. במקביל לקשיים, יוצעו במאמר פתרונות אופרטיביים שיאפשרו הכשרה פרופסיונלית מיטבית של גננות הטף, תוך גיבוי ההתנסות במערך למידה אקדמי מדורג, דבר האמור לשמש הזדמנות פז למנף את מערכת החינוך בגיל הרך ולהעלות את קרנה.

## חלק א'

### 1. סוגי מסגרות הטיפול והחינוך במדינת ישראל עד גיל שלוש שנים

במדינת ישראל מחולקת חטיבת הגיל הרך לשתי מערכות: במערכת כלולים מוסדות חינוך חוץ-ביתיים, המטפלים בילדים מגיל שלושה חודשים (פחות או יותר) ועד גיל שלוש. מוסדות אלה כוללים את "מעונות היום" הנמצאים תחת אחריות משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה (להלן – משרד התמ"ת) וכן את המשפחתונים שבבעלות פרטית, חלקם מצויים תחת פיקוח משרד התמ"ת ורובם פועלים ללא פיקוח. המערכת האחרת כוללת מוסדות חינוך לילדים מגיל שלוש עד גיל שש הנמצאים תחת אחריות משרד החינוך.

#### מערכת מעונות היום

מערכת מעונות היום לילדים שגילם שישה חודשים עד שלוש שנים, הוקמה בידי ארגוני הנשים עוד לפני קום המדינה. מסגרות אלו הוקמו כדי לסייע למשפחות במצוקה ולמשפחות שבהן אימהות עובדות ולהציע השגחה על ילדיהן (רוזנטל, 2000). מערכת זו קיימת עד היום במתכונת גדלה והולכת, ולתוכה השתלב משרד הרווחה (שפר, 1990).

מאז שנת 2003 נתונה האחריות על מסגרות הטיפול והחינוך ולפיקוח עליהן על פי חוק הפיקוח על מעונות, תשכ"ה – 1965, בידי האגף למעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך שבמשרד התמ"ת. האגף מופקד על הפעלת מסגרות חינוך וטיפול (מעונות יום ומשפחתונים) ומעניק להם את "סמל המעון". הפיקוח החינוכי מצוי תחת אחריותם של הארגונים המפעילים את המעונות: נעמ"ת, ויצ"ו, אמונה והחברה למתנ"סים (שפר, 1990).

שגיאה שוורץ ויואלס (2008) טוענים כי מעונות היום הוקמו בעבור אוכלוסיות חלשות, ללא מחשבה ראויה לידע התפתחותי שיש לשקול כאשר ילדים צעירים מאוד מושארים במסגרות קבוצתיות מעין אלה ולכן גם לא פותחו סטנדרטים שיבטיחו איכות טיפול הולמת. ברבות הימים התרחבה מערכת מעונות היום והחלה לספק שירותים גם לאוכלוסיות חזקות יותר מבחינה כלכלית. עובדה זו שינתה את התפיסה החינוכית על אודות חשיבותו של המעון להתפתחות הילד. בשנת 2004 הוקמה "ועדת סטנדרטים" בראשותה של פרופ' מרים רוזנטל<sup>2</sup>. תפקיד הוועדה היה

2. בזמן כתיבת המאמר, משרד התמ"ת עדיין לא פירסם את מסמך הסטנדרטים.

להגדיר סטנדרטים לרישוי מעונות יום ומשפחתונים והפעלתם. המלצות הוועדה<sup>3</sup> היו בשלושה תחומים עיקריים שבהם ייבחנו המעון, ואם יעמוד בתקן שנקבע, יזכה לקבל "תו תקן":

- בטיחות ובריאות במסגרות;
- הכשרה פורמלית והדרכה שוטפת לצוות הטיפולי-חינוכי;
- תקינת כוח אדם בהתאם לגודל קבוצה.

נוסף על כך, הומלץ למנות למעונות מדריכה שתעבוד פרטנית עם כל איש צוות כדי להעלות לבטים מקצועיים ואישיים וכן להעניק הדרכה קבוצתית המאפשרת תהליך למידה חווייתית התורמת להרגשת שייכות ומסייעת להרחבת הרפרטואר המקצועי, ולהתמודדות עם קשיים וקונפליקטים, תוך הסתייעות בחברות הקבוצה.

התכנית הוכתרה בעיתון תחת הכותרת "התכנית שתעשה להורים שקט בלב". כל מעון יהיה תחת פיקוח מתמיד של צוות מקצועי ממוסד התמ"ת ויזכה לקבל רישיון הפעלה, רק אם יעמוד בכל הסטנדרטים<sup>4</sup>. נכון לכתבת מאמר זה (סתיו 2009), טרם יצאה התכנית לדרך.

### מערכת המשפחתונים

נוכח הביקוש הגובר והולך למסגרות פרטיות, שוק המשפחתונים הפרטיים הולך ומשגשג. המשפחתונים כולם בבעלות פרטית, והמטפלות רשומות כבעלות עסק זעיר. ההחלטה אם להירשם כמשפחתון מוכר, תלויה אך ורק בבעלות מי שמפעילה את המסגרת. ה"רשת הלא-פורמלית" של המשפחתונים הפרטיים – הפועלת ברחבי הארץ במקביל לרשת הציבורית – פרוצה מבחינה מקצועית. ילדים שוהים במסגרות פרטיות הצצות חדשים לבקרים, כפטרויות אחר הגשם. מסגרות אלה אינן נתונות לשום פיקוח, מופעלת בידי נשים וגברים שלחלקם כלל אין הכשרה מקצועית או ליווי מקצועי ואין בהם הקפדה על סטנדרטים מקצועיים בסיסיים ובהם תכנים טיפוליים-חינוכיים. ההורים משלמים

3. לפי הפרסום בעיתון **ידיעות אחרונות**, ב-14 בינואר 2009.

4. גם במכון להתפתחות הילד באוניברסיטת חיפה חשו בצורך לגבש סטנדרטים להערכת המעון. המכון תרגם מאנגלית לעברית כלי להערכת סביבתו של הפעוט בפעוטונים ובמעונות יום, ודאג להתאימו לסביבת המסגרות במדינת ישראל (ITERS-R). את הגירסה האנגלית ראו אצל (Harms, Cryer & Clifford (2006).

ממיטב כספם בעבור מסגרת שקשה לבחון את מידת איכותה ואת טובתה לילד הרך, משום שאינה מצויה תחת פיקוח מסודר שידאג לרווחת הילדים ולשלומם הפיזי והנפשי (פרידמן, 2007).

הוועדה לזכויות הילד בכנסת ומשרד התמ"ת בשיתוף עם חבר הכנסת הרב מיכאל מלכיאור, הבינו את גודל אחריותה של המדינה לשלומם ולביטחונם של הילדים הרכים והגישו הצעת חוק להסדרת הפיקוח על מסגרות לפעוטות, תשס"ח – 2008. משמעות הצעת החוק כי לא יקיים אדם ולא ינהל מסגרת לפעוטות – בעצמו או באמצעות אחר – אלא אם כן קיבל רישיון לניהול אותה מסגרת לפעוטות, שבה מתקיימים תנאי הכשירות למתן רישיון התמ"ת. הצעת חוק זו, כל כולה באה ליחד הוראות חוק שיחולו אך ורק על מסגרות חינוכיות לפעוטות שטרם מלאו להם 36 חודשים, ואשר בהן שוהים ארבעה פעוטות ויותר ברציפות לפחות עשרים שעות בשבוע (דיין, 2002). הצעת החוק נדחתה בשל ויכוח על מימון ההפרשים והעלויות הכרוכים בהחדרת התכנית. ארגוני הנשים רוצים הבטחה שמהממשלה תכסה את העלות ואילו הממשלה מעוניינת שההורים ישלמו את התוספת מכספם (לנגוס, 2008).

לאחר שהכרנו את מסגרות חוץ-ביתיות השונות לגיל הרך הקיימות בארץ, ואת רמת הפיקוח על אותן מסגרות, נתמקד עתה בהיבטים הרלוונטיים לנושא המאמר, הכשרת צוות חינוכי-טיפולי.

## **2. מדדים לאיכות הטיפול**

### **2.1 החינוך והטיפול בגיל הרך**

בשנים האחרונות התגבשה בעולם ההכרה בדבר חשיבותו של החינוך בגיל הרך, והתחזקה הידיעה כי הילדות המוקדמת, מן הלידה ועד גיל 8, היא תקופת חיים בעלת משמעות יתרה להתפתחות הפרט בהמשך חייו הבוגרים. החינוך בגיל הרך מעצב את אישיותו של הילד ומשמש תשתית לחינוכם הכולל של הילדים. בשנים הראשונות, מתחילה להתגבש מערכת העמדות – אמונות, רגשות, דעות והתנהגויות – שיאפיינו את הילד בהמשך דרכו כלומד וכבוגר. תחילת דרכם של הילדים במערכת החינוך, מעצבת את יחסם לחברה ולערכיה, ללמידה ולתהליכיה (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). אי לכך, תפקידה של מערכת החינוך להקנות לילד כישורי חיים – לפתח גישה חיובית לעצמו, לעולם הפיזי והאנושי, יכולת

לגייס כוחות רגשיים כדי להתמודד עם קשיים, עם אתגרים ועם הצלחות, ולהקנות לו נורמות התנהגות, מיומנויות חברתיות ומטען תרבותי לאומי וכלל אנושי.

תמורות כלכליות וחברתיות בעשורים האחרונים (למשל יציאת נשים לעבודה, קידום אוכלוסיות טעונות הזדמנויות ומתן מענה לילדים בסיכון), הביאו לעלייה בצריכת שירותי המסגרות החוץ-ביתיות לתינוקות ולפעוטות. בד בבד התפתחו תכניות מחקר רבות שמטרתן לבדוק את השפעת שהייתם של תינוקות ופעוטות במסגרות חוץ-ביתיות על התפתחותם (רוזנטל, 2000). רוזנטל מציינת כי כל המחקרים מתבססים על הנחת היסוד בדבר החשיבות המכרעת שיש להתנסות בשנות החיים המוקדמות על ההתפתחות המאוחרת של הילד.

מכאן נודעת חשיבות גדולה לאיכותה של המסגרת החינוכית שבה שוהה הפעוט בשנותיו הראשונות. גונזלס-מנה ווידמיר-אייר (2000) כותבות כי המידה שבה מעודדים המעונות או מעכבים התפתחות תלויה באיכות המעונות.

קוגלמס ושמעוני (תשנ"ג) מביאות את המאפיינים הנדרשים למסגרת יום קבוצתית איכותית, לפי האקדמיה הלאומית האמריקנית לתכניות לגיל הרך (NAEYC – National Association For the Education of Young Children). להלן עשרת המרכיבים:

1. אינטראקציה בין הצוות לבין הילדים;
2. תכניות לימודים (קוריקולום);
3. אינטראקציה בין הצוות להורים;
4. כישוריו ופיתוחו של הצוות;
5. מדיניות מנהלית;
6. מדיניות להעסקת עובדים;
7. הסביבה הפיזית;
8. בריאות ובטיחות;
9. תזונה ושירותי מזון;
10. הערכה.

מטרת מאמר זה היא לבחון את ההיבטים המתייחסים לעבודת הצוות החינוכי-טיפולי והשלכותיו על הכשרת הסטודנטיות. נרחיב את המאפיין האיכותי הראשון, המתייחס להשפעת האינטראקציה של הצוות על התפתחותו של הילד.

## 2.2. אינטראקציה מבוגר – ילד

המחקרים הבוחנים את איכות המסגרות, בהקשר של השפעת האינטראקציה מבוגר – ילד על התפתחותו של הילד מתמקדים בשני מרכיבים: מרכיב רגשי-חברתי ומרכיב הוראתי (קליין, 2008).

### מרכיב רגשי-חברתי

לפי סברת "תאוריית ההתקשרות" של בולבי (Bowlby, 1969), האינטראקציות היום-יומיות של הילד עם דמויות ההתקשרות שמטפלות בו במהלך שנות החיים הראשונות, הן הבסיס להתנסויות מוקדמות של ויסות פיזיולוגי וויסות רגשי ולדפוסי תגובה התנהגותיים היוצרים תשתית לבניית מערכת היחסים בין שני הצדדים. על פי תאוריה זו, תפקידם העיקרי של יחסים אלה הוא לשמש מקור ביטחון לילד, ביחוד כאשר הוא חווה את סביבתו כעמומה, בלתי מובנת ומעוררת מתח וחרדה. אולם יחסים אלה חשובים גם במצבי רגיעה כאשר הילד חוקר את סביבתו ולומד להכיר אותה.

בולבי טען כי ההתקשרות היא צורך קיומי ראשוני ואוניברסלי של ילדים. עוד טען בולבי שכל ילד מגיע לעולם מצויד במגוון התנהגויות תקשורתיות (כגון: בכי, חיוך, קשר עין) שתפקידן ליצור קרבה למבוגר המסוגל לדאוג לו ולהגן עליו. לפיכך, כל ילד יוצר יחסי התקשרות עם המבוגר המטפל בו, אולם איכות ההתקשרות תלויה ביכולתה של דמות ההתקשרות להיענות למסרי הקרבה שהילד מביע. כאשר דמות ההתקשרות זמינה בעקביות לאיתותי הילד, היא מקדמת גיבוש דפוס התקשרות בטוח ביניהם (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969).

כיום, מודל "תאוריית ההתקשרות" של בולבי הורחב, והוא מוכלל עם הגישה המערכתית-אקולוגית (Bronfenbrenner & Morris, 1998). שגיא-שוורץ (2008) מציג מודל זה, כמודל מוכלל המסביר את מהותם של יחסי מבוגר-ילד והשפעתם על תפקודי הילד. האיכויות העיקריות של מערכות יחסים אלה קשורות ליכולתו של המבוגר להבין נכונה את

המסרים הרגשיים-חברתיים מצד הילד (מסרים מילוליים ולא-מילוליים כאחד), להגיב עליהם בסמיכות ובצורה מותאמת, לשדר קבלה וחום רגשי, להציע עזרה בעת הצורך, להדגים התנהגות מווסתת ולהציב מסגרת מתאימה הכוללת גבולות הולמים להתנהגות. הבסיס הפסיכולוגי הבטוח המופנם בתקופה זו, מקנה לילד ביטחון עצמי ומסוגלות עצמית בהתמודדותו עם קשיים יום-יומיים, פתרון בעיות והסתגלות לסביבה. אולם, כאשר דמות ההתקשרות אינה זמינה בעקביות, או אפילו זמינה רק חלקית, האיזון הנפשי של הילד מופר והוא עובר לדפוס התקשרות מסוג "הימנעות", הגורם לו להימנע מחקירת הסביבה ועולמו הבין-אישי.

נוכח הגישה המערכתית-אקולוגית שהוצגה לעיל, תפקידו של מחקר העוסק בחינוך ילדים במסגרות חוץ-ביתיות, לבחון הן את האינטראקציה בין סביבת הבית לבין הסביבה החינוכית והן את ההשפעות ההדדיות של הסביבות השונות, של המאפיינים האישיים של הילד ושל הגורמים החברתיים והתרבותיים (רוזנטל, 2000). לכן, ראיה כוללת זו, תאפשר הבנה מקיפה של תהליך ההתפתחות המיטבי של ילדים במסגרת חינוכית, בדיוק כפי שההתמקדות ביחסי הורה – ילד קידמה משמעותית את הבנת התהליך המיטבי במסגרת הביתית. ליחסי הורה – ילד וליחסי מבוגר – ילד יש מטרות בסיסיות דומות, ולכן בניית בסיס רגשי בטוח בתור תשתית איתנה המאפשרת לילד להתפנות לחקירת עולמו החברתי והמנטלי, הוא אחת מן התובנות הבסיסיות ביותר של תאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1988; Cunningham & Davies, 1996).

בגיל הרך, מספר הדמויות המרכזיות הבאות במגע עם הילד הוא מצומצם. ברוב שעות היום הוא נחלק לשתי קבוצות מבוגרים: בקבוצה האחת הדמויות ההוריות ובקבוצה האחרת מטפלים שאינם הורים (במסגרות החוץ-ביתיות). בהקשר לכך, עולה ממחקרים שונים כי ילדים בגיל הרך מפתחים מערכת חוויות ביטחון ויחסים הן עם הוריהם והן עם מטפלים לא-הוריים שאיתם יש להם קשר קבוע וסדיר לאורך זמן (Howes, 1999).

### **מרכיב ההוראה**

אחד האתגרים המרכזיים של החינוך במאה ה-21 קשור בצורך לסייע לילדים לחיות בעולם המשתנה במהירות ומצריך רמות גבוהות של תפקוד



קוגניטיבי. לשם כך, אין די בהתייחסות למשתנים חברתיים-רגשיים באינטראקציה עם המבוגר, אלא ראוי להתמקד גם באיכות ההתנהגויות ההוראתיות במהלכה של אינטראקציה זו (קליין, 2008). נמצא כי מרכיב ההוראה באינטראקציות בין מבוגר – ילד מסביר כמחצית מהשונות ברמת התפקוד הקוגניטיבי של ילדים (Carew, 1980).

קליין מסבירה (2008) כי תינוקות לומדים בהתנסות ישירה עם סביבתם תוך כדי שימוש בכל חמשת החושים. אולם, כדי להגיע לרמות גבוהות של תפקוד קוגניטיבי ילדים זקוקים לעזרת מבוגר, שיתווך בינם לבין הסביבה, ויארגן אותה כך שתתאים להתעניינותיהם ולרמת יכולותיהם. המבוגר המתווך מבהיר לילד משמעות של חוויות, מקשר ביניהן, מרחיב אותן מעבר לחוויה המיידית הנתפסת באמצעות החושים, מספק משוב ומסייע לארגן התנהגות ולבצע מטלות שונות.

היעדים ההתפתחותיים של הילד אמורים להנחות את פעילותו של המבוגר. אי לכך, נודעת חשיבות גדולה להכרת מרכיביה של ההוראה המתווכת ולגיבוש מטרות טיפוליות-חינוכיות ברורות, קצרות טווח וארוכות טווח. יש לציין כי בספרות המחקר ישנה הסכמה כללית על אודות החשיבות של סביבה רגשית חיובית שמאפייניה הם קבלה, היענות, רגישות ומגוון חוויות עשירות בגירויים תואמי התפתחות<sup>5</sup>.

### **2.3 הקשר בין איכות האינטראקציה לבין רמת הידע המקצועי של המטפלת**

אחד המרכיבים החינוכיים החשובים בתכנית קבוצתית לתינוקות, נוגע בשגרת הטיפול היום-יומי ובאינטראקציה שבין המטפלת לילד (קליין, 1985; קליין, 2008). טיפול בילדים בגיל הרך השוהים במעונות יום, כרוך בדאגה לצורכיהם הפסיכולוגיים של הפעוטות ובטיפול הכישורים הקוגניטיביים והאמוציונליים שלהם, תוך כדי פעילות הכוללת משחקים, סיפורים, טיולים, עבודות יצירה וכדומה.

בקרב אנשי המקצוע שוררת הסכמה כללית ששימוש נכון באירועים אלה הוא המפתח ליצירת תכנית חינוכית איכותית. לשם כך דרושה תגובה איכותית וחמה מצד המטפלת, המבינה את צרכיו ההתפתחותיים של

5. סקירה מחקרית ראו אצל Shonkoff & Phillips, 2000.

הילד ומסוגלת להתייחס לכל ילד כאל אינדיבידואל ולהיענות לצרכיו הייחודיים (Gonzalez-Mena, 1990; Honig, 1985).

מטלות שגרתיות פשוטות יכולות להפוך חוויות-למידה מעשירות, בתנאי שהמטפלת רגישה, ערה ומיומנת בתחום זה (שמעוני וקוגלמס, 1991).

יש מחקרים המצביעים על כך שאיכות הטיפול מושפעת הן ממאפיינים תהליכיים הקשורים לאיכות האינטראקציה בין המטפלת לבין הילד, והן מהכשרת המטפלות ואיכות הצוות (שגיא-שוורץ ויואלס, 2008). לרמת ההכשרה המקצועית של המטפלת נודעת השפעה על קידום אינטראקציות חיוביות בין ילדים, על סיפוק סביבה עשירה בפעילויות משחק וכן על קידום ההתפתחות הקוגניטיבית של ילדים (Howes & Smith, 1995).

**נמצא שמטפלים שעברו הכשרה קיימו אינטראקציות תכופות יותר עם הילדים, הם "תגובתיים" יותר, מפגינים חום וקרבה, מעניקים טיפול אינדיבידואלי וממעטים בהתנהגויות של ניתוק ושל הענשה. מטפלים אלה מעודדים התנהגויות של שיתוף פעולה בין הילדים ומטפחים מיומנויות שפתיות וקוגניטיביות בקרב הילדים. לאינטראקציות אלה, בין המטפל לבין ילד, היו השלכות חיוביות על התפתחותו הקוגניטיבית, השפתית ועל סגנון ההתקשרות של הילד (בר, 2000).**<sup>6</sup>

שגיא-שוורץ ויואלס (2008) מצאו כי איכות הטיפול במעונות היום, הוא בעל השפעה רבה על איכות הקשר שתינוקות מפתחים עם אימותיהם והוא הגורם המשמעותי ביותר ביחס לתחומי ההתפתחות השונים של הילד. חוקרים אלה טוענים כי הן האדישות והן הגישה המכנית, המאפיינת במקרים רבים את מעונות היום, הם היוצרים את ההתקשרות הלא-בטוחה אצל התינוקות. לטענתם, שיעור הילדים בישראל השוהים במהלך היום מחוץ למסגרת המשפחתית ואשר יש להם התקשרות חרדה עם אמהותיהם הוא גבוה יחסית לרווח במדינות אחרות.

לסיכום, אפשר לומר כי לאינטראקציה בין המטפל לילד משקל רב בחוויה של הילד במסגרת החינוכית והשפעה על התפתחותו. מרכיב ההשכלה של

---

6. נוסף לכך, נמצא כי רמת ההכשרה של העובד בחינוך בגיל הרך והכרת תהליכי התפתחות הילד, קובעת את מידת הצלחתה של הפעלת תוכנית התערבות. יתר על כן, מנהל שאינו בקיא די הצורך בנושא התפתחות הילד, עלול אפילו לחבל בעבודתם של מטפלים מיומנים (Kuykendal, 1990).

המטפלת משפיע על איכות הטיפול המוענקת לילדים, ולכן נודעת חשיבות רבה להכשרת צוות בעל ידע עשיר ומקיף בתחומים התפתחותיים, חינוכיים ופדגוגיים ובתרגומם של מדדים אלה להוראה חווייתית, מעוררת סקרנות ואהבת הלמידה, תוך הצבת מטרות תואמות את התפתחות הילד. נוכח מסקנה זו, המציגה את חשיבות הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי, ראוי שנבחן את הכשרתו של הצוות חינוכי-טיפולי הרווח כיום בארץ.

### 3. הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי

הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי הייתה עד כה באחריות משרד התמ"ת. הלימודים קצרים אך אינטנסיביים, שמשלבים בין הכשרה עיונית לבין הכשרה מעשית. הכשרת המטפלות נחלקת לשני סוגים: סוג 1, שבו היקף הלימודים נע בין 180 – 800 שעות בהתאם לתכנית המכללה הפרטית; סוג 2, שבו תכנית הלימוד מתבססת על נושאים מרכזיים שפרסם משרד התמ"ת בנושאי חובה לבחינת הגמר<sup>7</sup>.

בעקבות סקרים שנערכו במעונות בארץ, רוזנטל (2000) מציינת כי לא כל המטפלות העובדות במעון היום אכן עוברות הכשרה מקצועית. השכלת הצוות ירודה: ל-31% מן המטפלות 4 – 10 שנות לימוד בלבד, ול-39% אין הכשרה ספציפית. 19% הן בוגרות קורס של משרד העבודה (דר, 1999). עוד מציינת רוזנטל (2000), שאין פיקוח חינוכי ותכנית לימודים בדוקה או סטנדרטית במסגרות ההכשרה למטפלות שמספק משרד התמ"ת. המטפלות במעון אינן עובדות לפי תכנית לימודים או קווים מנחים המשותפים לכל המעונות, אלא לפי תכנית עבודה יום-יומית השונה ממסגרת אחת לאחרת. הדגש היחסי מושם על "סדר יום" שמכתיב בעיקר פעילות טיפולית שגרתית ולא מטרות התפתחותיות-חינוכיות.

שגיא-שוורץ ויואלס (2008) מאשימים את הארגונים והחברות המנהלים את מערכת מעונות היום בישראל באחריות למצב ההשכלה הירוד של המטפלות. ארגונים וחברות אלה אינם מציבים דרישות להשכלה ולהכשרה בסיסיות של המטפלות, וכך אל מעגל עבודת המטפלות, באות עובדות לא-מיומנות, בתוך סביבה יום-יומית עמוסה, שבה תנאי עבודה קשים ושכר נמוך.

7. תכנית הבחינות במקצוע מטפלות בילדים במעונות יום (סוג 1 וסוג 2) (1980) שנכתבה בשנת 1980, מפורסמת באתר משרד התמ"ת, **ענף מטפלות**: <http://www.moital.gov.il/NR/exeres/19304B0-CF36-48DA-874F->

בעקבות זאת, נוצר מצב שבו דווקא בגיל הרך, הגיל המשמעותי ביותר להתפתחותו התקינה של הילד ולגדילתו, מופקדת על הטיפול בילד ועל קידומו דמות שלמדה מעט שנות לימוד פורמלי ולא קיבלה הכשרה מקצועית, והיא עובדת בסביבת עבודה עמוסה.

אחד הנושאים המרכזיים שבחנה ועדת הסטנדרטים (דיין, 2006), דן בהכשרת הצוות החינוכי-טיפולי במסגרות חינוך לגיל הרך. המסמך שנכתב, מציג את הבעייתיות שרווחה בארץ בתחום הכשרת הצוות החינוכי בגיל הרך. לטענתם, המציאות הישראלית בתחום המסגרות החינוכיות לגיל הרך חושפת מצב אבסורדי. המחנכות העובדות עם ילדים וילדות שגילים יותר משלוש שנים, מתחילות לעבוד לאחר תקופת הכשרה בת ארבע שנים במכללות אקדמיות לחינוך, אשר בסיומה מוענק להן תואר B.Ed. לעומתן, אלו העובדות עם תינוקות ופעוטות עד גיל שלוש, יכולות לעבוד ללא שום הכשרה. עבודה עם תינוקות ופעוטות דורשת רמה גבוהה יותר של ידע ומיומנויות, בגלל הצורך בבניית תשתית איתנה נפשית, פיזית, חברתית ושכלית להתפתחות ולמניעת פגיעה התפתחותית. אי לכך, חשוב להדגיש כי רמת ההכשרה לעבודה עם גילים אלה, חייבת להיות גבוהה ומקצועית ובוודאי לא-יתכן מצב שחינוך תינוקות ופעוטות וטיפול בהם יתבצע בידי חסרי הכשרה מתאימה.

נוכח הנתונים הקשים בהכשרת הצוות החינוכי-טיפולי, גיבשה הוועדה מסלול להכשרת הצוות כדי לצמצם את הפער בהכשרת מחנכות לילדים וילדות שגילים יותר משלוש, לעומת הכשרת מחנכות-מטפלות לילדים וילדות שגילים פחות משלוש. ההצעה כוללת ארבעה שלבים במסלול ההכשרה:

- **שלב הכשרה ראשון:** לימודי סוג 1 (שלב מחייב לפני כניסה לעבודה). משך התכנית כעשרים שבועות (800 שעות). מחצית משעות תכנית ההכשרה מיועדת לעבודה מעשית.
- **שלב הכשרה שני:** לימודי סוג 2 (שלב מחייב אחרי שנתיים בעבודה). תכנית הכשרה בת 160 שעות, יום בשבוע, המקנה תעודת מחנכת-מטפלת בכירה). נוסף ללימודים, מלווה את הלומדת מדריכה מטעם תכנית ההכשרה, המבקרת אותה בעבודתה בגן.

- **שלב הכשרה שלישי:** לימודי תעודה **במכללה לחינוך**, המקנה תעודת מחנכת-מטפלת אחראית כיתה. התכנית נמשכת שנתיים (ומיועדת לבעלות תעודה סוג 2).
- **שלב הכשרה רביעי:** לימודי תעודה **במכללה לחינוך**. שלב זה מכשיר גננת לילדים שגילם עד שלוש שנים ומקנה תואר B.Ed. ומנהלת מעון.

סטנדרטים ברורים נקבעו לגבי הכשרת הצוות הטיפול-חינוכי. הכשרת המטפלות בשלבים הראשון והשני נותרה תחת פיקוחו של משרד התמ"ת, אולם נקבע מספר שעות הכרחי ואחיד להכשרת הצוות. אחד השינויים החשובים הוא מיסוד הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי תחת כנפי המכללות לחינוך. המגמה היא להעמיד בראש צוות המעון גננת בעלות תואר אקדמי ותעודת הוראה, שתטיב לנווט את צוות המטפלות שבאחריותה.

קביעת הסטנדרטים מצביעה על מגמת שינוי הרואה חשיבות עליונה, ראשונה במעלה, לשפר את המצב ושמה לנגד עיניה לפעול בכל החזיתות למען שלומו של הילד ולדאוג להתפתחותו התקינה.

שינויים מבניים אלה במסגרת המעונות, עולים בקנה אחד עם השינויים במבנה ההכשרה של מסלול הגננות במכללות להוראה. תעודת ההוראה של גננות עד שנת 2008, החלה מגיל 3 ועד גיל 8 (מסלול הלימודים כלל גם הכשרה לכיתות א – ב ונקרא "מורות – גננות"), אולם החל משנת 2009, מוכשרות הלומדות במסלול גננות לגילאי לידה עד שש שנים בלבד, והדבר יבוא לידי ביטוי גם בתעודת ההוראה של הבוגרות.

להלן נבחן את היתרונות שבהכשרתן של סטודנטיות במכללה, לעבודה במסגרות לידה עד שלוש שנים. גננות אלה נכנה **גננות טף**.

## חלק ב

ב-21 בנובמבר 2006 אישרה המועצה להשכלה גבוהה את המתווים להכשרה להוראה על בסיס דוח ועדת אריאב. במסגרת השינויים בתכנית הלימודים של המכללות, חלו שני שינויים משמעותיים במסלול ההכשרה של הגיל הרך<sup>8</sup>.

---

8. ראו באתר האינטרנט של המועצה להשכלה גבוהה: <http://www.che.org.il/template/default.aspx?PageId = 202>

1. **הקמת חוג חדש: החוג לגיל הרך** – המתמחים בחוג זה, לומדים בהיקף של 26 שעות, קורסים שונים ומגוונים בנושא התפתחות הילד בגילאי לידה עד 6. הכרה בחוג לגיל הרך, מצביעה על תפיסה הרואה בהכשרה לגיל הרך תחום דעת עצמאי, שווה ערך לכל שאר הדיסציפלינות הנלמדות במוסד אקדמי.
2. **היקף ההסמכה של תעודת ההוראה** – לפי המתווה החדש תעודת ההוראה מסמיכה להוראה מגיל הלידה ועד גיל 6 בלבד (ולא כפי שהיה נהוג עד כה, תעודת ההסמכה להוראה לגילאי 3–8). שינוי זה בטווח גילאי ההכשרה, מביא עמו גם שינויים במבנה ההתנסות בהוראה של הסטודנט ועל המכללות להיערך לכך.

### 1. ההתנסות בהוראה במכללות להוראה

ייחודם של הלימודים במכללה הוא בשילוב שבין למידה תאורטית להתנסות בשדה. ניסיון המוצלח של המכללות משכבר הימים במערך ההתנסות בהוראה (שהיה עד כה במסגרות של מערכת החינוך הפורמלי שבפיקוח משרד החינוך בגילאי 3–6), אמור לתרום למערך ההתנסות של הסטודנטית במסגרות לגיל הצעיר יותר (לידה עד שלוש שנים). בהתאם לכך, נציג את חשיבותה של ההתנסות ואת מבנה ההתנסות כפי שהיה עד כה במסגרות של משרד החינוך.

**על ההוראה ועל החינוך לומדים במכללה,**

ואולם **את ההוראה ואת החינוך לומדים בהתנסות**

(זילברשטיין, פנייבסקי וגוז, 2005)

ההתנסות בהוראה משמשת ציר מרכזי בתהליכי ההכשרה להוראה בכל שנות הלימודים. ההתנסות מאפשרת למידה בסביבה הקשרית שהיא אותנטית ורלוונטית לסטודנטית. שילוב התאוריה לצד המעשה מבטאים את יעדה של הכשרת המחנכת כאישיות פרופסיונלית אקדמית. קורסי הלמידה משמשים תשתית להתנסותה של הסטודנטית במסגרות השונות של הגיל הרך.

דרכי העבודה במסלול הגן מזמנים לפרחי ההוראה מגע ישיר ובלתי אמצעי עם תינוקות ועם ילדים רכים. חשיבות ההתנסות באה לידי ביטוי בשילובה של הסטודנטית במסגרות חינוכיות החל מן השנה הראשונה ללימודיה ובהמשכם בשנים השנייה והשלישית.

הסטודנטית מתנסה בתצפית, במעקב, בתיעוד ובהערכה, ובהתאם לכך מתאימה דרכי הוראה ומסגרות למידה שונות ומגוונות. התנסות זו מלווה בהדרכה אישית של המדריכה הפדגוגית – בהדרגה ותוך כדי בקרה – הן בשדה והן במכללה.

**בשדה** – המדריכה הפדגוגית מצטרפת לימי פעילות בגנים כדי לצפות ביחד עם הסטודנטית בפעילויות חופשיות של הילדים, בפעילותה של הגננת עם ילדי הגן ובעיקר לצפייה בפעילות הסטודנטית עם ילדים, בין בצורה מתוכננת ויזומה ובין בצורה ספונטנית. בעקבות הצפייה מתקיימת שיחת משוב אישית או קבוצתית שבה מושם דגש על קישור משמעותי בין הלימודים העיוניים, הלימודים המתודיים לבין ההתנסות בשדה.

**במכללה** – המדריכה הפדגוגית מלווה את הסטודנטית במפגשים אישיים ובקורס תומך התנסות בכל אחת משנות ההכשרה. בקורסים אלה המתנהלים בצורת רב-שיח, נבחנות סוגיות נבחרות בחינוך ובדרכי הוראה בהתאם ליעדים שנקבעו לכל אחת משנות הלימודים במכללה.

## 2. יתרונות השינויים המבניים בהכשרת גננות הטף

בעמוד הבא מוצגת טבלת השוואה בין הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי במסגרת משרד התמ"ת, לעומת הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי במסגרת המכללות להכשרת מורים.

**תנאי קבלה** – במסמך הסטנדרטים של משרד התמ"ת, נדרשות הנרשמות ללימודים להציג תעודת בגרות בלבד. לעומת זאת, במתווה המועצה להשכלה גבוהה, נוסף להצגת תעודת הבגרות, נדרשות המעוניינות להירשם להיבחן במבחן הפסיכומטרי<sup>9</sup> ולהוכיח את יכולותיהן בקבלת ציון גבוה מ-500 נקודות<sup>10</sup>, ולעבור ראיונות אישיים. עובדה זו מביאה בצדה את יוקרת מסלול ההכשרה להוראה. גננת טף שתסיים את לימודיה במכללה, תסיים לא רק עם דיסציפלינה, אלא גם עם דימוי עצמי גבוה וביטחון במסגרת עבודתה בטיפול בגיל הרך.

9. ההקפדה על רף הכניסה הגבוה למכללות השתקף בדברי שרת החינוך, פרופ' יולי תמיר, מלפני שנה בהנחיות השרה, על מנגנון ענישה (קנס כספי כבד), למכללות שיקבלו תלמידים עם ציון פסיכומטרי נמוך מ-500 (פישיבין, 2008).

10. נוכח הביקוש הגדול לגננות בכל רחבי הארץ, פרסם משרד החינוך הקלות בתנאי הקבלה למסלול הגיל הרך בשנת תש"ע: ממוצע בגרות 90 ומעלה ללא חובת מבחן פסיכומטרי.

**2.1 הכשרת צוות חינוכי-טיפולי: סטנדרטים מטעם משרד התמ"ת<sup>11</sup>**  
**לעומת מתווה המועצה השכלה גבוהה<sup>12</sup>**

תמ"ת – מסמך הסטנדרטים	מל"ג – מתווה
תעודת הסיום	מטפלות סוג 1 או 2 B.Ed
תנאי קבלה	* תעודת בגרות * מבחן פסיכומטרי (ציון מינימלי: 500 נקודות); * ראיונות קבלה אישיים וקבוצתיים
היקף הלימודים	4 שנים (2,688 שעות לימוד בפועל)
רכישת ידע מקצועי	בתחומים הקשורים ישירות בהתפתחות הילד * חוג לגיל הרך; * לימודי חינוך; * התמחות ב-2-3 דיסציפלינות; * קורסי פדגוגיה ומתודיקה; * טכנולוגיה בחינוך; * שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים; * מחקר
התנסות בהוראה	סוג 1: 400 שעות (יום בשבוע במשך שנה) סוג 2: אין (שעות העבודה יוכרו כשעות התנסות)
מסגרות ההתנסות	מעונות יום גני ילדים (גילאי 3-6)
הדרכה	מדריכה מטעם תכנית ההכשרה (אין דרישות לגבי רמת השכלת המדריכה)
	יום בשבוע במשך שלוש שנים וכן שבוע מרוכז של התנסות במסגרות החינוכיות בכל סמסטר לימודים (סה"כ 6 חטיבות מרוכזות)
	מדריכים פדגוגיים בעלי תואר שני ומעלה

**היקף הלימודים – במסמך הסטנדרטים של התמ"ת היקף הלימודים הנדרש מסתכם ב-400 שעות. לעומת זאת, במכללות להוראה נדרשות הסטודנטיות ללמוד בהיקף של 96 שעות בסך הכול עד לקבלת התואר. כל קורס המזכה בשעה שנתית אחת הוא שווה ערך ל-28 שעות לימוד אקדמיות (2,688 28x96 שעות לימוד).**

11. לפי מסמך הסטנדרטים החדש 2006 (טרם פורסם).

12. בהתאם למתווה ההכשרה החדש לפי הנחיות המועצה להשכלה גבוהה 2007.



**רכישת ידע מקצועי** – לפי מסמך הסטנדרטים של משרד התמ"ת, הלימודים ממוקדים בתחומים ישירים הקשורים להתפתחות הילד כגון: גורמים פנימיים וחיצוניים המשפיעים על הבדלים אינדיבידואליים, השפעות שונות על ההתפתחות, נושא ילדים בסיכון, אפיונים התנהגותיים ייחודיים לגיל (לדוגמה: שינה, אכילה, משחק)<sup>13</sup>.

לעומת זאת, במכללות להוראה, נוכח שעות הלימוד הרבות, אנו עדים להיקף לימודים רחב. הלומדות רוכשות ידע התפתחותי מעמיק במסגרת החוג לגיל הרך (26 ש"ש), לימודי חינוך הכוללים היבטים פדגוגיים ודידקטיים, וכן שילוב ילדים שיש להם צרכים מיוחדים בשילוב מחקרי שדה. נוסף לכך, מתאפשרת בחירה ב-2–3 דיסציפלינות<sup>14</sup> בהיקף 10–16 ש"ש<sup>15</sup>. לפי הנחיות המועצה להשכלה גבוהה, הכרח "לוודא שהסטודנטית תיחשף להוראת שלוש דיסציפלינות ממקצועות היסוד בהיקף של 3 ש"ש כל אחת (מדעים, מתמטיקה, שפת אם, ספרות, אומנות, מוזיקה, תנועה, מקרא, תרבות ומורשת עם, חברה ואזרחות, לימודי הסביבה)".

**ההתנסות בהוראה** – היקף ההתנסות בהכשרה מטעם משרד התמ"ת מסתכם ב-400 שעות התנסות במסגרות החינוכיות-טיפוליות. לעומת זאת, היקף התנסות במכללות להוראה הוא אינטנסיבי ורציף: בדרך כלל, יום בשבוע במשך שלוש שנים (שווה ערך לכ-700 שעות התנסות)<sup>16</sup> הסטודנטית תצפה, תתנסה, וגם תערוך מחקרים במסגרות ההתנסות השונות, במקביל ללימודיה במכללה.

**מסגרות ההתנסות** – במסמך הסטנדרטים של משרד התמ"ת, ההתנסות מותאמת למסגרות הקיימות, קרי מעונות יום שבהם שוהים ילדים בגילאי 6 חודשים עד 4 שנים. לעומת זאת, סטודנטית במכללה תתנסה נוסף על מעונות היום, גם בגנים של משרד החינוך בגילאי 3–6 שנים. טווח ההתנסות הרחב במכללות, ישמש לסטודנטית תשתית איתנה להבנת רצף ההתפתחות של ילדים בגיל הרך.

13. מתוך מסמך הסטנדרטים 2006.

14. מתוך הנחיות למתווה החדש 2007.

15. אופציה א': 3 חטיבות של 10 ש"ש; אופציה ב': 2 חטיבות של 15 ש"ש.

16. המועצה להשכלה גבוהה המליצה על טווח ההתנסות בין 9–15 ש"ש במשך שלוש שנות הלימוד. רוב מסלולי הגיל הרך של המכללות בחרו באפשרות המקסימלית, הווה אומר 15 ש"ש.

**הדרכה** – במסגרות שבפיקוח משרד התמי"ת אין הנחיות מיוחדות לגבי רמת ההשכלה של המדריכים שילוו את החלק המעשי. לעומת זאת, במכללות להוראה, צוות פדגוגי מקצועי ומיומן, בעל תואר שני (לפחות), מסגל המכללה ילווה את הסטודנטיות בהתנסותן במסגרות השונות.

השוואה זו מחזקת את היתרון הגדול של הכשרת גננות טף תחת כנפיהן של המכללות להוראה.

## **2.2 תרומת גננות הטף במישור היישובי**

מעבר להיבטים שהוצגו לעיל, היבטים העוסקים ביתרונות האקדמיים והפדגוגיים בהכשרת הגננת, אנו עדים ליתרונותיה של הכשרת גננות הטף, גם בהיבט הארגוני: במישור היישובי ובמישור הארצי, החברתי-לאומי:

**זריז להתפתחות מקצועית של המטפלות המאמנות** – במחקרן של מלצר-גבע וזסלבסקי (2008) טענו מטפלות מאמנות כי נוכחות הסטודנטיות גרמה להן לחשוב על כל צעד שעשו בגן. הצורך לשתף את הסטודנטית בשיקולי הדעת, דרש מהמאמנות להשקיע יותר מחשבה ולתכנן תכנון מבוקר. שאלות הסטודנטיות גרמו למאמנות חשיבה מחודשת ומעמיקה יותר על עבודתן. אי לכך, כניסת הסטודנטיות למסגרות יהיו קטליזאטור ויאתגרו את המטפלות לעשייה יותר מודעת ואיכותית.

**חדשנות** – הסטודנטיות מביאות איתן לגנים תכנים חדשים, פעילויות חדשות ומסרים עדכניים מהלמידה במכללה. חידושים אלה, יקדמו ויעשירו הן את המטפלות המאמנות והן את ילדי הגן.

**הקטנת היחס המספרי בין התינוקות למבוגרים** – ממחקרם של שגיא ויואלס (2008) עולה כי גודל הקבוצה משפיע על תחומים רבים ביחסי גומלין מטפלת-פעוט. כאשר הקבוצה גדולה, אין יכולת להיענות לצרכים האישיים של כל אחד מהילדים. במחקרם נמצא כי התנאים בארץ אינם משביעי רצון והיחס בין מספר התינוקות למספר המטפלות חורג מהתקן המקסימלי.

פתרון רחב היקף הוא קביעת תקן מחייב ליחס המספרי בין מטפלות לילדים. אולם, הוא ישמש פתרון נקודתי ליישובים בודדים בקרבת המכללות. שילוב סטודנטיות בצוות המעון במסגרת ההתנסות המעשית, ישמש תגבורת לעבודת המטפלות ויאפשר את הקטנת היחס המספרי

שבין הילדים למטפלות, ויסייע בטיפול הילדים ובקידומם. אולם פיתרון זה אינו רלוונטי עבור יישובים פריפריאליים שרחוקים מן המכללות להוראה.

**הגברת הקשת המחקרית** – מאחר שדפוסי הלמידה של המכללות מתבססים כיום על מחקר, כניסת אנשי אקדמיה ובעקבותיהם כניסת הסטודנטים למסגרות החינוך של הפעוטות, יגביר את כמות המחקרים ויגוון את נושאי המחקר. כמו כן, ריבוי המחקרים, מן הסתם, יתרום תרומה נכבדה נוספת לחקר ההתפתחות בגיל הרך ולדרכי הטיפול וההתערבות.

### **2.3 תרומתן של גננות הטף במישור הארצי, החברתי-לאומי**

שיפור איכות הטיפול – גננות משכילות ומוכשרות שרכשו ידע אקדמי ופיתחו את היכולות הפדגוגיות ישתלבו במסגרות החוץ-ביתיות וישדרגו את איכות החינוך והטיפול בילדים הרכים, דבר שישפיע על התפתחות התינוקות.

**יצירת זוויות התבוננות נוספות בעבודת המטפלת** – כשהסטודנטיות מפעילות את הילדים, המטפלות מתפנות לתצפת על הילדים ולהכיר זוויות ראייה נוספות בתפקוד הילדים שלא זכו לראותן בשל העבודה האינטנסיבית היום-יומית. המטפלות מתפנות בכך לחלקים מהותיים של תפקידן, שלא הזדמן להן כשהן לבד מול הילדים.

**איתור מוקדם של ילדים בסיכון** – דוח שמיד (שמיד, 2006) העלה לסדר היום הציבורי את חשיבות האיתור והטיפול המוקדם של ילדים בסיכון. לפי ההגדרה בדוח, מדובר בילדים הנמצאים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם: הזנחה, התעללות, חיים בקהילה מסכנת או ניתוק ממסגרות נורמטיביות, אשר בגללם נפגעת רווחתם והם אינם מסוגלים להשתלב בחברה ובמשפחה ולממש את הפוטנציאל האישי שלהם.

הנושא "ילדים בסיכון" הוא מרכיב אינטגרלי בתכנית ההכשרה של המכללות להוראה. הידע המקיף שירכשו הסטודנטיות במהלך למידתן במכללה על אודות ההיבטים השונים של נושא זה, יביא להגברת המודעות ולהעלאת סף הרגישות של הסטודנטיות כלפי אותם ילדים המסווגים בתור ילדים בסיכון.

**רצף חינוכי** – יצירת רצף חינוכי-לימודי בין המסגרות החינוכיות-טיפוליות עד גיל שלוש, לבין המסגרות החינוכיות שממוסדות תחת פיקוח משרד החינוך (לגילאים 3–6). בניית תכנית לימודית-חינוכית שתכל מגיל הלידה ותבנה נדבך על גבי נדבך, תיצור רצף עם גן הילדים. יצירת רצף הדרגתי ומושכל תשפר את איכות הטיפול החינוכי-לימודי בגיל הצעיר ויביא לשיפור בתפקוד הילד עם כניסתו למערכת החינוך הפורמלי בגיל 3 שנים.

**בניית תכניות לימודים** – המתווה החדש יעודד בניית תכניות ליבה בתחומי הדעת השונים המותאמים לילדים שגילם עד שלוש שנים, כפי שנכתבו לאחרונה במערכת החינוך לילדים בני 3–6. בניית תכניות ליבה ייחודיות תהיה מוגדרת ומקצועית, תפקח על איכות ההוראה ותשמר את ידע ההוראה בקרב גננות הטף<sup>17</sup>.

**סטטוס** – מנקודת מבט פמיניסטית, עבודת המטפלת נתפסת כתעסוקת נשים, ומאוישת בעיקר בידי נשים. המטפלות מוצאות את עצמן בתחתית הסולם הכלכלי בחברה, ולרוב מרוויחות קצת יותר משכר מינימום (גונזלס-מנה ווידמיר-אייר, 2000).

ההכשרה תרים את קרנן של המטפלות וגננות-הטף הן בעיני הציבור והן בעיני עצמן. המעבר מהחינוך "מטפלת" לחינוך "גננת טף" כבר מצביע על השינוי המהותי בתפיסת התפקיד. השינוי באיכות ההכשרה שבא לידי ביטוי גם בשינוי השם, אמור להוביל להעלאה בסטטוס החברתי של הצוות המטפל בילדים בגיל הרך וליצור גאוות יחידה. מעמד מקצועי גבוה יותר, מושך אנשים מוכשרים יותר להצטרף למקצוע (דיין, 2006)<sup>18</sup>.

**הגברת התחרות במסגרות לפעוטות** – קליטת גננות טף בעלות תואר אקדמי, יעורר את מודעות הציבור להבנת דבר חשיבות הפקדת ילדיהם בידי דמות בעלת הכשרה מקצועית איכותית ממוסד המתמחה בהכשרת מחנכים. הדבר יצור דרישה מצד הצרכנים – ההורים – להעסקת גננת טף שיש בידיה תעודת הוראה ממוסד אקדמי גם במסגרות חוץ-ביתיות נוספות.

---

17. חשוב לציין כי תכנית הליבה לגיל המוקדם צריכה להיות תואמת התפתחות בדגש על היבטים רגשיים.

18. איאפשר להפוך מקצוע זה ליוקרתי וחשוב ולגרום לעוסקים בו לראות במלאכתם את שליחותם, אם לא יחול שפור רב בתנאי העסקתם, בהכשרתם ובאפשרויות קידום המקצועי.

חשוב לסייג ולומר כי במציאות הרווחת כיום, שבה רמת השכר של הצוות החינוכי-טיפולי במסגרות החוץ-ביתיות נמוכה מאוד (בעיקר במעונות היום), גננות טף לא יהיו מעוניינות להיקלט במעגל העבודה במסגרות אלו.

### 3. קשיים, דילמות והצעות פתרון

לצד היתרונות הגדולים שבהכשרת גננות הטיפ, על המכללות להיות מודעות לקשיים אחדים העלולים להתעורר נוכח המעבר למבנה ההכשרה החדש.

השינויים המבניים בהכשרת גננות הטיפ, מביאים בצדם גם קשיים ארגוניים, פדגוגיים ופרופסיונליים. להלן יפורטו הדילמות, הקשיים ולצידן הצעותיי האופרטיביות לדרכי ההתמודדות<sup>19</sup>.

#### 3.1 הדרג המדיני – משרד החינוך ומשרד התמ"ת

כיצד יתבצע תיאום המערכות בין משרד החינוך למשרד התמ"ת? משרד התמ"ת צבר ניסיון של שנים בהכשרת מטפלות, בליווי ובהדרכת הצוות החינוכי-טיפולי לילדים בגילאי לידה עד שלוש שנים. לעומת זאת, המכללות להוראה מונעות בידי משרד החינוך שמפקח על מסגרות של ילדים שגילם גבוה משלוש שנים. בהתאם לאוכלוסיית היעד, התמקדו הלימודים, עד כה, בעיקר בצרכים ההתפתחותיים של ילדים שגילם **יותר** משלוש שנים. ולכן, למערכת החינוך חסר את הניסיון רב-השנים, שיש למשרד התמ"ת בהכשרת צוותים חינוכיים-טיפוליים בעלי ידע בטווח הגילאים של הילדות המוקדמת.

**דיאלוג בין משרד התמ"ת למשרד החינוך** – המסגרות לגילאי לידה עד שלוש שנים מצויות תחת פיקוח משרד התמ"ת, אגף ההכשרה במשרד התמ"ת וכן צוות הפיקוח וההדרכה בעל הניסיון העשיר בהכשרת צוותים חינוכיים למסגרות אלה. אי לכך, חשוב שיווצר דיאלוג והפריה הדדית בין הניסיון של משרד התמ"ת לבחון את הידע התאורטי והמקצועי לבין המכללות המומחיות בו, המצויות תחת פיקוח משרד החינוך. שיתוף הפעולה ייצור את התשתית המיטבית להכשרת גננות הטיפ.

נוסף לכך אפשר להיעזר **במפקחות ובמדריכות מטעם הארגונים השונים**, המלוות את המטפלות פרטנית וקבוצתית. רצוי ליצור דיאלוגים משותפים

---

19. הפתרונות המוצעים להלן הינם בגדר המלצות. כל מכללה תבחן לגופו של עניין את מידת הרלוונטיות של כל פתרון ופתרון.

בין המפקחות והמדריכות של המעונות למדריכות הפדגוגיות של המכללות כדי להשכיל וליצור תכנית הכשרה איכותית של גננות טף.

תהיה זו סנונית שתבשר על רפורמה בה יימצא החינוך בסדר עדיפות לאומי גבוה. ייווצר ידע חדש תוך שימור ידע קודם, וכל זאת מתוך שיתוף והרמוניה בין שני המשרדים החולשים על הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי.

### 3.2 המכללות – היבטים ארגוניים ופדגוגיים

**מה מידת מומחיות צוות המרצים בהכשרת גננות לילדים שגילם עד שלוש שנים?**

● הלימודים שהיו נהוגים עד כה במכללה, סיפקו מענה אקדמי לגילאים שלהם הייתה מכוונת תעודת הגמר: גילאי 3–8. עתה, עם המעבר למתווה החדש שלפיו יוכשרו הסטודנטיות לטיפול בפעוטות ובתינוקות בגילאי לידה עד שלוש שנים, יש לבחון את יכולותיהם האקדמיות והפדגוגיות של צוות המרצים והמדריכים הפדגוגיים, עד כמה הם מומחים בהתפתחותו של הפעוט והתינוק, ובהכרת צורכי הגיל הצעיר.

● **קליטת צוות הוראה חדש מומחה ובעל ניסיון בעבודה עם ילדים מגיל חודשים אחדים עד גיל שלוש** – על המכללות לקלוט צוות הוראה חדש, המכיר את צרכיו הייחודיים של הגיל הצעיר ויוכל לצייד את הסטודנטיות בתובנות חדשות על אודות התפתחותם של תינוקות ופעוטות וכן בכלי עבודה יעילים ותואמים התפתחות הילד.

● **הכשרת צוותי הדרכה** – יש להקצות מדריכות פדגוגיות שייחודו להדרכת הסטודנטיות בגילאי לידה עד שלוש שנים. המדריכות ירכשו בתחילה ידע התפתחותי על שכבת הגיל הנידון ובו-בזמן יתמחו בכישורי הדרכה ייחודיים הנגזרים מהטיפול וההוראה של ילדים אלה (אפשרות פתיחת קורס ייחודי למדריכות לגילאי לידה עד שלוש שנים במסגרת ההכשרות שמציע מכון מופ"ת).

**באיזו שנת לימודים תהיה ההתנסות בגילאים המוקדמים?**

● לימודי ההכשרה של מסלול הגיל הרך מקיפים את חינוך עד גיל שש. בהתאם לכך, במהלך הכשרתה של הסטודנטית עליה להכיר את מגוון המסגרות לילדים עד גיל שש וכן לפגוש מגוון ילדים בטווח גילים זה.

נוכח זאת מתעוררות השאלה באיזה שלב במהלך הלימודים, תתנסה הסטודנטית במסגרות חוץ-ביתיות לגילאים הצעירים?

● **אפשרות א'** – התנסות במעונות בשנה א', בהתאם לרצף ההתפתחות של ילדים. ההתנסות בהוראה תתפתח בהתאם לעלייה בגיל הילדים. במכללה יוקצו קורסים המתמקדים בהתפתחות הילד לפי הרצף ההתפתחותי. בשנה א' יחלו הסטודנטיות ללמוד על התפתחות הפעוּטות ודרכי הטיפול ובהתאם לכך יתנסו במסגרות שבהם שוהים פעוּטות. בהמשך רצף ההתפתחות של הפעוט, תמשיך הסטודנטית ללמוד על ילדים בוגרים יותר ובהמשך גם תתנסה במסגרות לגילאי 3 – 6.

● **אפשרות ב'** – התנסות במעונות בשנה ג', בהתאם לרצף התפתחות של הסטודנטית. בשנה א' חסרה לסטודנטית את העוררות הרגשית והיכולת להכיל את צורכי התינוק והוריו. דווקא התנסות בגיל הצעיר דורשת יותר מיומנויות מקצועיות, יותר ידע, יותר ניסיון, בשלות אישיותית וחוסן רגשי. לכן הידע, הניסיון והתובנות שתצבור הסטודנטית בשנים א' ו-ב' בלימודיה ובעבודתה עם גילאי 3 – 6, יעמדו לזכותה, יחזקו את הביטחון העצמי שלה ואת עוררותה הרגשית ויסייעו לה בהתנסותה בגילאים הצעירים יותר, גילאי לידה עד שלוש שנים.

**אילו שינויים זידקטיים ופדגוגיים יש לערוך בתכנית הלימודים של ההכשרה?**

● **בניית תכנית מודולרית של התנסות בהוראה הפרוסה על-פני שלוש שנות ההכשרה הכוללת פיתוח כישורי סטודנטית הן בהיבט המקצועי והן בהיבט האישיותי, כולל גיבוש תפיסת עולם חינוכית וכל זאת בצורה מודולרית, נדבך על גבי נדבך.**

● **יצירת הלימה בין תכני הקורסים הנלמדים במסגרת המכללה לשכבת הגיל בו מתנסה הסטודנטית** – הלימה זו תהיה תלויה הקשר: נושא הלימוד, זהות הלומדות והוראה קונסטרוקטיביסטית מושכלת.

● **שילוב סוגיות מהשטח** – למידה המבוססת על "מקרי שטח" היא אבן פינה ללימוד פורה לסטודנטיות שיחפשו את המידע הרלוונטי ויידעו זו את זו בניסיון לפתור בעיות מהשטח בכוחות משותפים. שאיפתן המקצועית, הדינמיקה החברתית והסקרנות בנוגע לבעיה תוליד תהליך למידה פורה.

**הרחבת הספרות המקצועית והפדגוגית בספריית המכללה** – עיבוי הספרייה והעשרתה בספרות מחקר עדכנית לגיל הרך בהתמקדות לגילאי לידה עד שלוש שנים. כמו כן, רכישת ספרי ילדים, קלטות שמע וחומרי למידה לגיל הצעיר שיעמדו לרשותן של הסטודנטיות לשם תכנון הפעילויות לילדים.

### **3.3 צוות המטפלות המאמנות – היבטים מקצועיים ואישיים**

**היעדר כוח מקצועי ומיומן בשטח שידריך את הסטודנטיות במעונות** – כפי שכבר צוין במאמר זה, המטפלות כיום הן בעלות השכלה פחותה מהנדרש מסטודנטית במכללה. כמו כן, לקורסי הכשרת המטפלות היקף מצומצם והם אינם מאפשרים למידה מעמיקה ורחבה כפי שאפשר לקבל במכללות להוראה, מה שמטיל בספק את איכות ההדרכה שתיתן המטפלת המאמנת. יש לציין כי מסמך הכשרת המטפלות בן ארבעת השלבים<sup>20</sup>, יאפשר אקרדיטציה משלב לשלב, כדי להוביל את המטפלות העובדות כיום, לתואר אקדמי של המכללה.

**איתור מסגרות לגיל הצעיר איכותיות ומגוונות** – על צוות ההדרכה לאסוף נתונים לגבי היצע המסגרות הקיימות. התייעצות עם מפקחות ועריכת סיורים במסגרות השונות של הגיל הרך כדי להכיר את המציאות הקיימת בשטח וכדי לאסוף נתונים לגבי המסגרות כדי למצוא מסגרות איכותיות בעלות מוניטין מקצועי גבוה<sup>21</sup>.

**תרומת הידע של סגל המכללה למטפלות** – המדריכות הפדגוגיות שילוו את הסטודנטיות במעונות, יוכלו בו-בזמן ליצור מצבי למידה ספונטניים וגם יזומים עם המטפלות המאמנות. הדרכה משותפת זו תתרום גם להתפתחותה המקצועית של המטפלת.

**פתיחת קורסים במכללה למטפלות המאמנות** – בקורסים אלה יעמיק הידע ההתפתחותי ויורחבו האופקים והידע הפדגוגי של המאמנות. כמו כן, ירכשו המאמנות כלי הדרכה שיוכלו אותן להדרכה איכותית.

---

20. פירוט על ארבעת שלבי ההכשרה, ראה במאמר זה בחלק הראשון בסעיף 3.  
21. פתרון זה לא יועיל דווקא במסגרות שבהן איכות הטיפול ירודה וזקוקות לכוח עבודה נוסף, שכן במסגרות מעין אלו, המכללות להוראה לא יהיו מעוניינות לשלב סטודנטיות.



### **איום על מקומם ותעסוקתן של המטפלות**

ההנחה שימצאו בוגרות מכללה שיענו לאתגר החינוכי שבמסגרות החוץ-ביתיות, למרות השכר הנמוך, ייצור הדבר איום על תעסוקת המטפלות. המטפלות שהיו מופקדות על הטיפול בילדים הרכים, היו עד כה בעלות יחידות על טריטוריה זו. לטריטוריה זו נכנסת עתה קבוצה שתפר את האיזון האנושי. המטפלות יפתחו חששות וחרדות לדחיקתן מהמערכת ולאיבוד מקום עבודתן בעקבות כניסתן של גננות-טף בעלות תואר אקדמי.

**התבססות על הידע והניסיון האנושי שנצבר במסגרות החוץ-ביתיות של הגיל הרך** – המטפלות הן נכס, משאב אנושי, ויש למצוא את נקודות החוזק של המשאב. יש לפתח מנגנונים שיאפשרו לידע ולניסיון הרב שצבר צוות העובדים במסגרות אלה, להעמידם לטובת הסטודנטיות והמדריכות הפדגוגיות. הזדקקות לידע ולניסיונה של המטפלת יעלה את ביטחונה העצמי של המטפלת ויפחית חרדות מפני "השתלטותה" של המכללה על עבודת המטפלת.

פתרון הנותן מענה מקיף יותר ולטווח רחוק יותר, הוא **מודל עמיתות מכללה-שדה**.

**פיתוח מודל של עמיתות מכללה-שדה** – הצעה זו מתבססת על מודל P.D.S.<sup>22</sup>. בבסיס השותפות עומדת ההנחה שבאמצעות שיתוף הדדי בידע ובניסיון ובאמצעות הרצון לצמיחה של כלל המעורבים בתהליך מתרחש תהליך של גישור בין תאוריה לבין מעשה ומתקדמים תהליכי ההתחדשות הן במסגרות החינוך והן במכללות (אריאב ועמנואל, 2003).

לדברי מלצר-גבע וזסלבסקי (2007) ספרות המחקר העוסקת במודל עמיתות מתמקדת בבתי הספר. לעומת זאת, חוקרות אלה, הציגו מודל של עמיתות ייחודי שהתבצע דווקא בקרב מסגרות לגילאי לידה עד שלוש שנים. לטענתן, התנסות בהוראה במודל ה-P.D.S. מביא למעורבות גדולה יותר של המדריכה בתהליכי ההתנסות ובניית יחסי גומלין מיטיבים בין הגננת המאמנת, הסטודנטית והמדריכה הפדגוגית שמרבה לבקר בגנים. מדבריהם של הנחקרים נמצא כי כל הצדדים שהיו מעורבים בשותפות

22. P.D.S הוא קיצור של Professional Development Schools.

(גננות, סטודנטיות, ומדריכות פדגוגיות) יצאו נשכרים אלה מאלה והטיבו את עבודתם עם ילדי הגן.

## סיכום

מסגרות חינוכיות לילדים צעירים הינן שילוב בעל ערך כלכלי אדיר לחברה, ומנהיגיה מחויבים בחזון רב וביכולת ארוכת טווח להבין כי: התפתחות בגיל הרך פיתוח כלכלי עם תשואה ציבורית גבוהה (שגיא-שוורץ ויואלס, 2008).

מסגרות חינוכיות אמורות להיות בסיס איתן ואיכותי המאפשר לכל ילד וילדה – בתיווכם של צוותים חינוכיים, איכותיים, מיומנים ומקצועיים – לממש את הפוטנציאל האישי הגלום בהם באמצעים פורמליים ובלתי פורמליים, תוך שימת דגש על פיתוח סקרנותם ועל פיתוח כישוריהם החברתיים-התנהגותיים והחינוכיים כאחד. הדגשים אלה באים לידי ביטוי בתכנית עבודה המותאמת לגיל ולצרכים והתפתחות החולשת על תחומי תפקוד שונים, על העשרה ועל ידע בסיסי.

נוכח דברים אלה, מוצגת במאמר הבעייתיות הרווחת כיום בארץ בהכשרת הצוות חינוכי-טיפולי, למסגרות חוץ-ביתיות לגילאי לידה עד שלוש שנים. מנגד, מוצגים במאמר יתרונותיו של מתווה ההכשרה החדש במכללות להוראה, האמור להכשיר גננות טף לגילאי לידה עד שלוש שנים, תוך גיבוי ההתנסות במערך למידה אקדמי מדורג. בהכשרה חדשה זו, גלומה הזדמנות לאומית-חברתית, ליצירת שינויים מערכתיים, ארגוניים ופדגוגיים בכור ההיתוך של ילדי ישראל.

מאחר שמדובר במסלול הכשרה חדש במכללות להוראה, מעלה המאמר גם קשיים צפויים בתחומים אחדים: בתחום המדיניות, בתחום המכללות, ייתכנו קשיים ארגוניים ופדגוגיים, ובתחום צוות המטפלות המאמנות, ייתכנו קשיים מקצועיים ואישיים. לצד כל קושי מוצעים במאמר פתרונות אופרטיביים שיסייעו בידי מכשירי גננות הטף, להתגבר על המכשולים בדרך להכשרה איכותית של בוגרות מכללה, בעלות יכולת אקדמיות וכישורים פרופסיונליים.

במאמר, מומלץ על איגום משאבי הידע ויצירת שיתוף פעולה בין כל הצוותים הפועלים כיום במסגרות החינוכיות. במסגרת המעוונות:

מפקחות, מדריכות ומטפלות, לבין הצוותים הפועלים במסגרת המכללה: סגל ההוראה ומדריכות פדגוגיות. כל זאת מתוך תקווה כי גננות הטף יעצימו את הצוות החינוכי השותף לעשייה הטיפולית-חינוכית ויצעידו אותו קדימה במסגרות שהן שותפות להפעלתן. קליטה מיטבית של גננות הטף, תניב דור של ילדים בעלי יכולות גבוהות ובעלי כישורי חיים אשר ישמשו בסיס כלכלי, חברתי ואנושי איכותי שעליו תושתת מדינת ישראל בדורות הבאים.

חשוב לסיים בקריאה למופקדים על מערכת החינוך, ליזום תכנית שתעודד ותמריץ את בוגרות המכללות, בעלות התואר האקדמי במסלול הגיל הרך, לעסוק בתחום שאותו למדו, ובכלל זה באמצעות השוואת שכר גננות הטף לשכר עמיתותיהן הגננות לילדים שגילם שלוש שנים ויותר, דבר שימש זרז לבחירת אותן בוגרות לעבוד במסגרות החינוכיות החוץ-ביתיות לגילאי לידה עד שלוש שנים.

### רשימת המקורות

אריאב, ת' ועמנואל, ד' (2003). מערך בית הספר לפיתוח מקצועי בין המסלול העל-יסודי ובתי ספר המאמנים שרת ודרור בתשס"ג: הערכה מעצבת בדגש על תפיסות, ביצוע ותרומות של המורים המאמנים. כפר סבא: מכללת בית ברל.

בר, ת' (2000). מרכיבי ההכשרה המקצועית והשפעתם על רגישות המטפלת באינטראקציות עם ילדים במסגרות חינוכיות בישראל עבודת גמר לקבלת התואר מוסמך בגיל הרך. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

גונזלס-מנה, ג' ווידמיר-איר, ד' (2000). תינוקות פעוטות ומטפלים (תרגום: ח' כפרי). קריית ביאליק. אה.

דיין, י' (2002). חוקי הפיקוח על מסגרות חינוכיות. הד הגן, 66(4), 106–107.

דיין, י' (עורכת; 2005). טיפוח רגישות של מחנכות-מטפלות כלפי ילדות וילדים בגיל הרך: מודל של הדרכה מתפתחת. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

דיין, יי (2006). הכשרת צוות חינוכי-טיפול במסגרות חינוכיות לגיל הרך – מסמך סטנדרטים. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

דר, ל' (1999). האם תישמר האיכות של הטיפול או יהפוך הגיל הרך ל"ענף מחולל הכנסה"? עלי חינוך, 28, 22 – 25.

זילברשטיין, מ', פנייבסקי, ר' וגוז, ע' (2005). משולש ההדרכה: מדריך פדגוגי-סטודנט-מורה-חונכת – מתכון להצלחה או לכישלון. תל אביב: מכון מופ"ת.

המועצה להשכלה גבוהה (2008). מתווים מנחים בהכשרה להוראה. אוחר מהאינטרנט ב-22 בפברואר 2009, מאתר המועצה להשכלה גבוהה:

<http://www.che.orgil/template/default.aspx?PageId=202>

לנגוס, נ' (2008). הפוליטיקאים מתדיינים על גב הילדים. הד הגן, (4)72, 110.

מלצר-גבע, מ' וזסלבסקי, ט' (2008). מודל עמיתות לגיל הרך – מלידה עד גיל שלוש: דוח מחקר והערכה. קריית טבעון: אורנים.

פישביין, א' (2008). מכללות במצוקה. הד החינוך, (2)73, 14 – 16.

פרידמן, א' (2007). פיקוח על מסגרות חינוכיות לפעוטות. הד הגן, (2)72, 106 – 107.

קליין, פ' (1985). ילד חכם יותר: הגשמה שכלית בגיל הרך. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.

קליין, פ' (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית-תיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ' קליין ובי' יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 91–116). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קוגלמס, י', ושמעוני, ר' (תשנ"ג). תוכניות חינוכיות איכותיות לתינוקות ופעוטות במסגרות יום קבוצתיות. תכנית שוורץ, המרכז ללימודי הגיל הרך. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

רוזנטל, מ' (2000). מסגרות חינוכיות חוץ ביתיות לתינוקות ולפעוטות. תינוקות, טף, הורים ומטפלים (עמ' 79 – 118). רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.

שגיא-שוורץ, א' (2008). מעגלי ביטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך. בתוך פ' קליין ובי' יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 67 – 88). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שגיא-שוורץ, א' ויואלס, ת' (2008). 1: 3 לכל היותר, הוא היחס המספרי הנכון בין פעוטות למטפלים במעונות לגיל הרך (פרויקט 60). *הד הגן*, (3)72, 24 – 33.

שמיד, ה' (2006). דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה. מוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה.

שמעוני, ר' וקוגלמס, י' (1991). תכנית חינוכית איכותית לתינוקות ופעוטות במסגרות יום קבוצתיות. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

שפר, נ' (1990). מערכת מעונות היום במדינת ישראל. עבודה ורווחה וביטוח לאומי, מב, 37 – 39.

תכנית בחינות במקצוע מטפלות בילדים במעונות יום (סוג 1 וסוג 2) (1980). ענף מטפלות. אוחר מן האינטרנט ביום 7 באוגוסט 2009 מאתר משרד התעשייה המסחר והתעסוקה:

<http://www.moital.gov.il/NR/exeres/19304B0-CF36-48DA-874F-81F7B7268EEC.htm>

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical application of attachment theory*. London: Tavistock.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup> ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Carew, J. (1980). Experience and the development of intelligence in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45(6–7), 1–115.
- Cunningham, E.M. & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123–129.
- Gonzales-Mena, J. (2002). *A guide to routines: Infant/toddler care giving* (2<sup>nd</sup> ed.). California: California Dept. of Education.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2006). *Infant/toddler environment rating scale* (Updated ed.). New York: Teachers College Press.
- Honig, A.S. (1985). High quality infant toddler care: Issues and dilemmas. *Young Children*, 41(1), 40–46.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 671–687). New York: Guilford Press.
- Howes, C. & Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381–404.
- Kuykendall, J. (1990). Child development: Directors shouldn't leave home without it! *Young Children*, 45(5), 47–50.
- Pianta, R.C. Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds), *Comprehensive handbook of psychology*. Vol. 7: Educational psychology (pp. 199–234). New York: Wiley.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, D.C.: National Academy Press.