

גננות טף – ההזדמנויות בהוראת ילדים בגילאי לידה עד שלוש שנים

אורנה שניידר

תקציר

מטרת המאמר להציג את המתווה החדש להכשרת גננות, כהזדמנויות לאומיות-חברתיות לייצרת שינויים מערכתיים, ארגוניים ופדגוגיים שיביאו לשיפור מערכת החינוך בילדות המוקדמת.

המאמר נפתח בקירה ביקורתית על המיציאות הביעיתית הרווחת כיום בארץ בהכשרת הוצאות החינוכי-טיפולי למסגרות החוץ-ביתיות לגילאי לידה עד שלוש. בהמשך מוצגת תכנית ועדת הסטנדרטים של משרד התרבות והתור ניסיון לשפר את הכשרת הוצאות.

שינויים אלה עולים בקנה אחד עם השינויים במבנה ההכשרה של מסלול הגננות במכינות להוראה. בעקבות המעבר למתווה ההכשרה החדש, שונתה تعدות ההסכמה של בוגרת מסלול הגיל הרך והיא תהיה מוסמכת לגננות מגיל הלידה ועד גיל ש'. נכון, המאמר ממוקד ביישרונותיהם של השינויים המבניים בהכשרת גננות לגילאי לידה עד שלוש שנים: גננות טף.

צד היתרונות, מעלה המאמר גם קשיים ודילמות בתחוםים שונים ובצדדים מובאים פתרונות אופרטיביים שיאפשרו הכשרה פרופסионаלית של גננות הטף, דבר האמור לשמש הזדמנות פז למנף את מערכת החינוך בגיל הרך ולהעלות את קרנה.

* אורנה שניידר – ראש המסלול לגיל הרך ב"מכילת שאנן" בחיפה.
1. נכון המיציאות הרווחת בארץ, נכתב המאמר בדרך כלל בלשון נקבה, אך הוא מכון לבני שני המינים.

מבוא

גננת טף – גננת ביגליאי לידה עד שלוש

מטרת המאמר היא להציג את הממציאות הביעיתית הרווחת כיום בארץ, בהכשרתו של הצעות הטיפולי-חינוכי למסגרות החוץ-ביתיות המיועדות לילדים עד גיל שלוש. בהתאם לכך, מטרתו של המאמר היא גם להציג את המתווה החדש להכשרה גננות, כהזדמנויות לאומית-חברתית לייצרת 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 יתירה לעיצוב אישיותו של הפרט ולהתפתחותו בהמשך חייו הבוגרים. מכאן נודעת חשיבות גודלה לאיכותה של מסגרת החינוך שבשהה הפעוט בשנותיו הראשונות ובעיקר לאיכות האינטראקציה בין מטפל לילד, המשפעת גם מההכשרה המקצועית של המטפל.

בחלקו הראשון של המאמר ייסקר המבנה הארגוני של מסגרות הטיפול בילדים האמורים, וכן ייסקרו המדרדים לאיכות החינוך-טיפול. מתוך כך, תוצג הממציאות הביעיתית הרווחת כיום במדינת ישראל, בהכשרה הצעות החינוכי-טיפול.

בחלקו השני של המאמר יוצג מתווה ההכשרה החדש של מסלול הגיל הרך, כחלון הזדמנויות לפתיחת עידן חדש בהכשרה הצעות החינוכי-טיפול: ה�建 גננות טף (לילדים עד גיל שלוש). יוצגו יתרונות ההכשרה הצעות החינוכי-טיפול במכלולם. לצד היתרונות, يولו גם קשיים ודילמות בתחום מדיניות, ארגון וпедagogיה, מבחינה מקצועית ו מבחינה אישית. במקביל לקשיים, יוצאו במאמר פתרונות אופרטיביים שיאפשרו ה�建 פרופסионаלית 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 מוחלקת חטיבת הגיל הרך לשתי מערכות: במערכות 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 התקמ"ת) וכן את המשפחתיים שבבעלות פרטית, חלקם מצויים תחת פיקוח משרד התקמ"ת ורובם פועלים ללא פיקוח. המערכת האחראית כוללת מוסדות חינוך לילדים מגיל שלוש עד גיל ששה 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 במצבה ולמשפחות שהן אימחות לעבוד ולהציג השגחה על ילדיהן (רוזנטל, 2000). מערכת זו קיימת עד היום במתכונת גדולה והולכת, ולתוכה השתלב משרד הרווחה (ספר, 1990).

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

שגיא-שורץ ויואלס (2008) טוענים כי מעונות היום הוקמו בעבר אוכלוסיות חלשות, ללא מחשבה ראויה לידע התפתחותי שיש לשקלן כאשר ילדים צעירים מאוד מושאים במסגרות קבועות מעין אלה ולכן גם לא פותחו סטנדרטים שיבטחו 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 המעוון להתפתחות הילד. בשנת 2004 הוקמה "וועדת סטנדרטים" בראשותה של פרופ' מרימס רוזנטל². תפקיד הוועדה היה

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

להגדיר סטנדרטים לרישוי מעונות יום ומשפחותוניים והפעלתם. המלצות הועדדה³ היו בשלושה תחומיים עיקריים שבהם ייבחנו המעון, ואם יעמוד בתקן שנקבע, יזכה לקבל "תו תקו" :

- בטיחות ובריאות במסגרות ;
- הכשרה פורמלית והדראה שוטפת לצוות הטיפול-חינוכי ;
- תקינות כוח אדם בהתאם לגודל קבוצה .

נוסף על כך, הומלץ למנות למעונות מדריכת שתעבד פרטנית עם כל איש צוות כדי להעלות לבטים מקצועיים ואישיים וכן להעניק הדרכה קבוצתית המאפשרת תהליך מיידיה חוויתית התורמת להרגשת שייכות ומשמעות להרחבת הרפרטואר המקצועי, ולהתמודדות עם קשיים וקונפליקטים, תוך הסתייעות בחברות הקבוצה.

התכנית הוכתרה בעיתון תחת הכותרת "התכנית שתעשה להורים שקט בלבב". כל מעון יהיה תחת פיקוח מתמיד של צוות מקצועי משרד החינוך ויזכה לקבל רישיון הפעלה, רק אם יעמוד בכל הסטנדרטים.⁴ נכון לכתיבת מאמר זה (סטיו 2009), טרם יצאה התכנית לדרך.

מערכת המשפחהוניים

ונוח הביקוש הגובר והולך למסגרות פרטיות, שוק המשפחהוניים הפרטיים הולך ומשגשג. המשפחהוניים כולם בבעלות פרטית, והמטפלות רשומות כבעלויות עסק זעיר. ההחלטה אם להירשם כמשפחה מוכר, תלויה אך ורק בבעלויות מי ש幡עללה את המסרת. ה"רשות הלא-פורמלית" של המשפחהוניים הפרטיים – הפעלת ברחבי הארץ במקביל לרשת הציבורית – פרוצה מבחינה מקצועי. ילדים שוהים במסגרות פרטיות הצוטות חדשים לבקרים, כפטריות אחר הגשם. מסגרות אלה אינן נתונות לשום פיקוח, מופעלת בידי נשים וגברים שלחלקים כלל אין הכשרה מקצועי או ליווי מקצועי ואין בהם הקפדה על סטנדרטים מקצועיים בסיסיים ובهم תכנים טיפוליים חינוכיים. ההורמים משלימים

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

.4. גם במכון להתפתחות הילד באוניברסיטת חיפה הושוו בקורס לגבש סטנדרטים להערכת המעון. המכון תרגם מאנגלית לעברית כליל להערכת סביבתו של הפעוט בעוטונומים ובמעונות יום, וdag להתאיםו לטבibt המסגרות במדינת ישראל (ITERS-R). את הගירה האנגלית ראו אצל Harms, Cryer & Clifford (2006).

ممיטב כספם בעבר מסגרת שקשה לבחון את מידת איכוֹתָה ואת טובנה ליד הרך, משומש שאינה מצויה תחת פיקוח מסודר שידאג לרוחחת הילדים ולשלומם הפיזי והנפשי (פרידמן, 2007).

הוועדה לזכויות הילד בכנסת ומשרד התרבות בראשותו עם חבר הכנסת הרב מיכאל מלכיאור, הבינו את גודל אחריותה של המדינה לשילוםם ולביטחונם של הילדים הרכים והגישו הצעת חוק להסדרת הפיקוח על מסגרות פרטיות, תשס"ח–2008. משמעות הצעת החוק כי לא יקיים אדם ולא ינהל מסגרת פרטיות – בעצמו או באמצעות אחר – אלא אם כן קיבל רישיון לניהול אותה מסגרת פרטיות, שבה מתקיים תנאי הシリות למתן רישיון התרבות. הצעת החוק זו, כל כולה באה ליחד הוראות חוק שיחלו אך ורק על מסגרות חינוכיות פרטיות שטרם מלאו להם 36 חודשים, ואשר בהן שוויים ארבעה פעוטות ויוטר ברכזיות לפחות עשרים שעות בשבוע (דיין, 2002). הצעת החוק נדחתה בשל ויכוח על מימון ההפרשים והעלויות הכרוכים בחדרת התכנית. ארגוני הנשים רוצחים הבטחה שהממשלה תכסה את העלויות ואיilo הממשלה מעוניינת שההורמים ישלמו את התוספת מכספי (לנוגע, 2008).

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

2. מגדדים לאיכות הטיפול

2.1 החינוך והטיפול בגיל הרך

בשנים האחרונות התגבשה בעולם ההכרה בדבר חשיבותו של החינוך בגיל הרך, והתחזקה הידעיה כי הילודות המקדמת, מן הלידה ועד גיל 8, היא תקופת חיים בעלת משמעות יתרה להתרפות הפרט בהמשך חייו הבוגרים. החינוך בגיל הרך מעצב את אישיותו של הילד ומשמש תשתיית לחינוכם הכללי של הילדים. בשנים הראשונות, מתחילה להתגבש מערכת העמדות – אמונה, רגשות, דעתות והתנהגויות – שיופיעו את הילד בהמשך דרכו כלומד וכבוגר. תחילת דרכם של הילדים במערכות החינוך, מעצבת את יחסם לחברה ולערכיה, למיניה ולתהליכייה (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). אי לכך, תפקידה של מערכת החינוך להקנות לילדים כישורי חיים – לפתח גישה חיובית לעצמו, לעולם הפיזי והאנושי, יכולת

לגייס כוחות ורגשיים כדי להתמודד עם קשיים, עם אתגרים ועם החלטות, ולחקנות לו נורמות התנהגות, מילומניות חברתיות ומטען תרבותי לאומי. בכלל אנושי.

תמורה כלכליות וחברתיות בעשורים האחרונים האחוריים (למשל יציאת נשים לעבודה, קידום אוכלוסיות טענות הדמנויות ומתן מענה לילדים בסיכון), הביאו לעלייה בצריכת שירותים המסייעות החזק-ביתיות לתינוקות ולפעוטות. بد בבד התפתחו תכניות מחקר רבות שטרתן לבדוק את השפעת שהייתם של תינוקות ופעוטות במסגרות חזק-ביתיות על התפתחותם (רוזנטל, 2000). רוזנטל מצינית כי כל החוקרים מתבססים על הנחת היסוד בדבר החשיבות המכראעת שיש להתנסות בשנות החינוך המוקדמות על ההתפתחות המאוחרת של הילד.

מכאן נודעת חשיבות גדולה לאיכותה של המוסגרת החינוכית שבאה לידי הפעוט בשנותיו הראשונות. גונולס-מנה ווידמיר-אייר (2000) כתובות כי המידה שבה מעודדים המעוינות או מעכבים התפתחות תלואה באיכות המעוינות.

קובלמס ושממוני (תשנ"ג) מביאות את המאפיינים הנדרשים למסגרת יומם קבוצתית איכותית, לפי האקדמיה האמריקנית לתקניות תינוקות לגיל הרך (NAEYC – National Association For the Education of Young Children).

- להלן עשרה המרכיבים :
1. אינטראקציה בין הוצאות לבין הילדים;
 2. תכניות לימודים (קוריקולום);
 3. אינטראקציה בין הוצאות להורים;
 4. כישורי ופיתוחו של הוצאות;
 5. מדיניות ניהולית;
 6. מדיניות להעסקת עובדים;
 7. הסביבה הפיזית;
 8. בריאות ובטיחות;
 9. תזונה ושרותי מזון;
 10. הערכה.

מטרת מאמר זה היא לבחון את ההיבטים המתאימים לעובדות הוצאות החינוכו-טיפולי והשלכתיו על הכשרת הסטודנטיות. נרחיב את המאפיין האיכותי הראשון, המתאים להשפעת האינטראקציה של הוצאות על התפתחותו של הילד.

2.2. אינטראקציה מבוגר – ילד

המחקרדים הבוחנים את יכולות המסגורות, בהקשר של השפעת האינטראקציה מבוגר – ילד על התפתחותו של הילד מתמקדים בשני מרכיבים: מרכיב רגשי-חברתי ומרכיב הוראי (קלין, 2008).

מרכיב רגשי-חברתי

לפי סברת "תאוריות ההתקשרות" של בולבי (Bowlby, 1969), האינטראקציות היומיומיות של הילד עם דמיות ההתקשרות שמטפלות בו במהלך שנות החיים הראשונות, הן הבסיס להתנסויות מוקדמות של ויסות פיזיולוגי וויסות רגשי ולדפוסי תגובה התנהוגותיים היוצרים תשתיית לבנית מערכת היחסים בין שני הצדדים. על פי תאוריה זו, תפקידם העיקרי של יחסים אלה הוא לשמש מקור ביטחון לילד, במיוחד כאשר הוא כוחה את סביבתו עצמה, בלתי מובנת ומעוררת מתח וחרדה. אולם יחסים אלה חשובים גם במצב רגיעה כאשר הילד חוקר את סביבתו ולומד להכיר אותה.

בולבי טען כי ההתקשרות היא צורך קיומי ראשוני ואוניברסלי של ילדים. עוד טען בולבי שככל ילד מגיע לעולם מצויד במגוון התנהוגות תקשורתית (כגון: בכி, חיוך, קשר עין) שתפקידו ליצור קרבה למוגר המשוגל לדאג, לו ולהגן עליו. לפיכך, כל ילד יוצר יחסית התקשרות עם המוגר המטפל בו, אולם יכולות ההתקשרות תלויות ביכולתה של דמות ההתקשרות להיענות למסרים הקרובה שהילד מביע. כאשר דמות ההתקשרות זמינה בעקבות לאיות הילד, היא מקדמת גיבוש דפוס התקשרות בטוח בינויהם (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969).

כיום, מודל "תאוריות ההתקשרות" של בולבי הורחב, והוא מוכל עם הגישה המערכתי-אקוולוגית (Bronfenbrenner & Morris, 1998). שגיא-שורץ (2008) מציג מודל זה, כמודל מוכל המסביר את מהותם של יחסיו מבוגר – ילד והשפעתם על תפוקדי הילד. האיכותות העיקריות של מערכות יחסים אלה הקשורות ליכולתו של המוגר להבין נכונה את

המסרים הרגשיים-חברתיים מצד הילד (מסרים מילוליים ולא-מילוליים כאחד), להגיב עליהם בסמיכות ובצורה מותאמת, לשדר קבלה וחום רגשי, להציג עזרה בעת הצורך, להציג התנהגות מוסתת ולהציג מסגרת מתאימה הכוללת גבולות הולמים להתנהגות. הבסיס הפסיכולוגי הבתוּ המופיעים בתקופה זו, מקנה לידי בטיחון עצמי ומסגולות עצמאית בהתמודדותו עם קשיים יומיומיים, פתרון בעיות והסתגלות לסביבה. אולם, כאשר דמות ההתקשרות אינה זמינה בעקבות, או אפילו זמינה רק חלקית, האיזון הנפשי של הילד מופר והוא עבר לדפוס התקשרות מסווג "הימנעות", הגורם לו להימנע מחקרת הסביבה וועלמו הביראי-יש.

noch הגישה המערכתית-אקולוגית שהוצגה לעיל, תפקידו של מחקר העוסק בחינוך ילדים בمسגרות חוץ-ביתיות, לבחון הן את האינטראקציה בין סביבת הבית לבין הסביבה החינוכית והן את ההשפעות החזיות של הסביבות השונות, של המאפיינים האישיים של הילד ושל הגורמים החברתיים והתרבותיים (רוזנטל, 2000). לכן, ראייה כוללת זו, מאפשר הבנה מקיפה של תהליכי ההתפתחות המיטבי של ילדים במסגרת חינוכית, בדיקות כפי שההתמקדות ביחסי הורה – ילד קידמה משמעותית את הבנת התהליך המיטבי במסגרת הביתית. ליחסיו הורה – ילד וליחסיו מבוגר – ילד יש מטרות בסיסיות דומות, ولكن בנויות בסיס רגשי בטוחה בטור תשתיות איתה המאפשרת לילדים להתפנות לחקרת עולם החברתי והמנטלי, הוא אחת מן התובנות הבסיסיות ביותר של תאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1988; Cunningham & Davies, 1996).

בגיל הרך, מספר הדמיות המרכזיות הבאות בוגע עם הילד הוא מצומצם. ברוב שעות היום הוא נחלק לשתי קבוצות מבוגרים: בקבוצה האחת הדמיות ההוריית ובקבוצה האחראית מטפלים שאינם הורים (במסגרות החוץ-ביתיות). בהקשר לכך, עולה ממחקרים שונים כי ילדים בגיל הרך מפתחים מערכת חוויות בטיחון ויחסים הן עם הורים 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 לצורך לסייע לילדים לחיות בעולם המשתנה בנסיבות ומצרייך רמות גבוהות של תפקוד

קוגניטיבי. לשם כך, אין די בהתייחסות למשתנים חברתיים-רגשיים באינטראקטיה עם המבוגר, אלא ראוי להתמקד גם באיכות ההתנהגוויות ההוראיות במהלך ההליכה של אינטראקטיה זו (קלין, 2008). נמצא כי מרכיב ההוראה באינטראקטיות בין מבוגר – לצד מסביר כמחצית מהשונות ברמות התפקוד הקוגניטיבי של ילדים (Carew, 1980).

קלין מסבירה (2008) כי תינוקות לומדים בהתנסות ישירה עם סביבתם תוך כדי שימוש בכל חמשת החושים. אולם, כדי להגיע לרמות גבוהות של תפקוד קוגניטיבי ילדים זוקקים לעזרת מבוגר, שיתווך בין לבין הסביבה, ויארגן אותה כך שתתאים להתעניינותיהם ולרמת יכולותיהם. המבוגר המתווך מבהיר לצד משמעות של חוותות, קשר ריבוי, מרחיב אותן מעבר לחוויה המידנית הנפתחת באמצעות החושים, מספק משוב ומסייע לארכן התנהגות ולבצע מטלות שונות.

היעדים ההפתחותיים של הילד אמורים להנחות את פעילותו של המבוגר. אי לכך, נודעת חשיבות גדולה להכרת מרכיביה של ההוראה המתווכת ולגיבוש מטרות טיפולית-חינוךית ב佗ורות, קיצרות טווח וארכוכות טווח. יש לציין כי בספרות המחקיר ישנה הסכמה כללית על אודות החשיבות של סביבה רגשית חיובית שמאפייניה הם קבלה, היענות, רגישות ומגוון חוותות עשירות בгиוריות תואמי התרבותות⁵.

2.3 הקשר בין איכות האינטראקטיה לביו רמת הידע המקצועית של המטפלת

אחד המרכיבים החינוכיים החשובים בתכנית קבוצתית לתינוקות, נוגע בשגרת הטיפול היומיומי ובאינטראקטיה שבין המטפלת לילד (קלין, 1985 ; קלין, 2008). טיפול בילדים בגין הרך השוואים במערכות יום, כרוך בדאגה לצורכיهم הפסיכולוגיים של הפעוטות ובטיפוח הקשרים הקוגניטיביים והאומציזונליים שלהם, תוך כדי פעילות הכוללת משחקים, סיורים, טיולים, עבודות יצירה וכדומה.

בקרב אנשי המקצוע שוררת הסכמה כללית שישמשו נכון באירועים אלה הוא המפתח לייצור תכנית חינוכית אינטואטיבית. לשם כך דרושה תגובה אינטואטיבית וחמה מצד המטפלת, המבינה את צרכי ההתפתחותיים של

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

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

מטלות שגרתיות פשוטות יכולות להפוך חוות-למידה מעשירות, בתנאי שהמטפלת רגישה, ערה ומiomנת בתחום זה (שמעוני וקובלמס, 1991).

יש מחקרים המצביעים על כך שאיכות הטיפול מושפעת הן ממאפיינים תהליכיים הקשורים לאיכות האינטראקציה בין המטפלת לבין הילד, והן מהקשרת המטפלות ואיכות הוצאות (שגיא-שורץ ויואלס, 2008). לرمת ההכשרה המקצועית של המטפלת נודעת השפעה על קידום אינטראקציות חיוביות בין ילדים, על סיפוק סבבה עשרה בפעולות משחק וכן על קידום ההתפתחות הקוגניטיבית של ילדים (Howes & Smith, 1995).

נמצא שמטפלים שעברו הכשרה קיימו אינטראקציות תכופות יותר עם הילדים, הם "תגובהטים" יותר, מפגנים חום וקרבה, מעניקים טיפול אינדיידואלי ומעודדים בחתנהgioות של ניטוק ושל הענשה. מטפלים אלה מעודדים התנהgioות של שיתוף פעולה בין הילדים ומפתחים מילויוויות שפתיות וקוגניטיביות בקרב הילדים. לאינטראקציות אלה, בין המטפל לבין הילד, היו השלכות חיוביות על ההתפתחותו הקוגניטיבית, השפטית ועל סגנון ההתקשרות של הילד (בר, 2000).⁶

שגיא-שורץ ויואלס (2008) מצאו כי איכות הטיפול במערכות היום, הוו בעל השפעה רבה על איכות הקשר שתינוקות מפתחחים עם אימהותיהם והוא הגורם המשמעותי ביותר ביחס לתחומי ההתפתחות השונים של הילד. חוקרים אלה טוענים כי הן האדישות והן הגישה המכנית, המאפיינת במקרים רבים את מעוננות היום, הם היוצרים את ההתקשרות הלא-יבואה אצל התינוקות. לטענותם, שיעור הילדים בישראל השווהים במהלך היום מוחז למסגרת המשפחתיות ואשר יש להם התקשרות חרדה עם אמהותיהם הוא גבוה יחסית לרוחם במדיניות אחרות.

לסיום, אפשר לומר כי לאינטראקציה בין המטפל לליד משקל רב בחוויה של הילד במסגרת החינוכית והשפעה על ההתפתחותו. מרכיב ההשכלה של

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

המטפלת משפיע על איכות הטיפול המוענקת לילדים, ולכן נודעת חשיבות רבה להכשרת צוות בעל ידע עשיר ומקיף בתחום התפתחותיים, חינוכיים ופדגוגיים ובתרגומים של מדים אלה להוראה חוויתית, מעוררת סקרנות ואהבת הלמידה, תוך הצבת מטרות תואמות את התפתחות הילד. נכון מסקנה זו, המציג את חשיבות ה�建ת הוצאות החינוכי-טיפולית, ראוי שנבחן את ה�建ת חינוכי-טיפולית הרוח כיום בארץ.

3. ה�建ת הוצאות החינוכי-טיפולית

ה�建ת הוצאות החינוכי-טיפולית הייתה עד כה באחריות משרד התרבות. הלימודים קצרים אך אינטנסיביים, שמשלבים בין ה�建ה עיונית לבין ה�建ה מעשית. ה�建ת הטיפולות נחלקת לשני סוגים: סוג 1, שבו היקף הלימודים נע בין 180 – 800 שעות בהתאם לתכנית המכלה הפרטית; סוג 2, שבו תכנית הלימוד מtabסת על נושאים מרכזיים שפרסם משרד התרבות נושא חובה לבחינת הגמר⁷.

בעקבות סקרים שנערכו במעטנות בארץ, רוזנטל (2000) מצינו כי לא כל הטיפולות העובdot במעטן היום אכן עוברות ה�建ה מקצועית. השכלת הוצאות ירודה: ל-31% מן הטיפולות 4 – 10 שנות לימוד בלבד, ול-39% אין ה�建ה ספציפית. 19% הן בוגרות קורס של משרד העבודה (דר, 1999). עד מצינית רוזנטל (2000), שאין פיקוח חינוכי ותכנית לימודים בדוקה או סטנדרטיבית במסגרת ה�建ה למ טיפולות שספק משרד התרבות. הטיפולות במעטן אין עובdot לפי תכנית לימודים או קווים מנהליים המשותפים לכל המענות, אלא לפי תכנית עבודה יומיומית השונה ממסגרת אחת לאחרת. הדגש היחסי מושם על "סדר יום" שמכטיב בעיקר פעילות טיפולית שגרתית ולא מטרות התפתחותיות-חינוכיות.

שגיא-שורץ ויואלס (2008) מAshים את הארגונים והחברות המנהליים את מערכת מענות היום בישראל במצב ההשכלה הירוד של הטיפולות. ארגונים וחברות אלה אינם מצבים דרישות להשכלה ולה�建ה בסיסיות של הטיפולות, וכך אל מעגל עבודה הטיפולות, באות עבודה לא-ሚומנות, תוך סבבה יומ-יומית עמוסה, שבה תנאי עבודה קשים ושכר נמוך.

.7. תכנית הבדיקות במקציו טיפולות ילדים במעטנות יום (סוג 1 וסוג 2) (1980) שנכתבה

בשנת 1980, מפורסמת באתר משרד התרבות, ענף טיפולות:

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

בעקבות זאת, נוצר מצב שבו דזוקא בגיל הרך, הגיל המשמעותי ביותר להתרפתחותו התקינה של הילד ולגדילתו, מופקדת על הטיפול בילד ועל קידומו דמותה שלמדה מעט שנות לימוד פורמלי ולא קיבלה הכרה מקצועית, והיא עובדת בסביבת עבודתה עמוסה.

אחד הנושאים המרכזיים שבנה ועדת הסטנדרטים (דין, 2006), דן בהכרת הוצאות החינוכי-טיפולי במסגרת חינוך לגיל הרך. המסמך שנכתב, מציג את הבעיות שרווחה בארץ בתחום הכרת הוצאות החינוכיות בגיל הרך. לטעنته, המיציאות הישראלית בתחום המיצאות החינוכיות לגל הרך חושפת מצב אבסורדי. המהכנות העובדות עם ילדים שגילם יותר משלוש שנים, מתחילה לעבוד לאחר תקופת הכרה בת ארבע שנים במכילות אקדמיות לחינוך, אשר בסופה מוענק להן תואר Ed.B. לעומת אלו העובדות עם תינוקות ופעוטות עד גיל שלוש, יכולות לעבוד ללא שום הכרה. עבודתה עם תינוקות ופעוטות דורשת רמה גבוהה יותר של ידע ומימוניות, בגלל הצורך לבניית תשתיית איתה נפשית, פיזית, חברתית וscientificalית להתרפתחות ולמניעת הגיעו התפתחותית. אי לכך, חשוב להציג כי רמת ההכרה לעבודה עם גילים אלה, חייבות להיות גבוהה ומקצועית ובוודאי לא-יתכן מצב שהחינוך תינוקות ופעוטות טיפול בהם יתבצע בידי חסרי הכרה מתאימה.

noch הנתונים הקשים בהכרת הוצאות החינוכי-טיפולי, גיבשה הוועדה מסלול להכרת הוצאות כדי לצמצם את הפער בהכרת מהכנות לילדים וילדים שגילם יותר משלוש, לעומת הכרת מחנכות-מטפלות לילדים וילדים שגילם פחות משלוש. ההצעה כוללת ארבעה שלבים במסלול ההכרה:

- **שלב ההכרה ראשוני:** לימודי סוג 1 (שלב מחייב לפני כניסה לעבודה). משך התכנית כעשרים שבועות (800 שעות). ממחזית משעות תכנית ההכרה מיועדת לעבודה מעשית.
- **שלב ההכרה שני:** לימודי סוג 2 (שלב מחייב אחורי שנתיים לעבודה). תוכנית ההכרה בת 160 שעות, يوم בשבוע, המKENNA תעוזת מחנכת-מטפלת בכירה). נוסף ללימודים, מלואה את הלומדת מדריכה מטעם תוכנית ההכרה, המבקרת אותה בעבודתה בגין.

• **שלב הכשרה שלישי:** לימודי תעודה **במכללה לחינוך**, המקנה תעודה מחייבת-מטפלת אחראית כיתה. התכנית נמשכת שנתיים (וממועדת לבועלות תעודה סוג 2).

• **שלב הכשרה רביעי:** לימודי תעודה **במכללה לחינוך**. שלב זה מכשיר גננתילדים שגילם עד שלוש שנים ומקנה תואר B.Ed. ומנהלת מעון.

סטודנטרים ברורים נקבעו לגבי ה�建ת הצוות הטיפולי-חינוכי. ה�建ת המטפלות בשלבים הראשון והשני נותרה תחת פיקוחו של משרד החינוך, אולם נקבע מספר שנות הכרחי ואחדיך לה�建ת הצוות. אחד השינויים החשובים הוא מיסוד ה�建ת הצוות החינוכי-טיפולי תחת כנפי המכללות לחינוך. המגמה היא להעמיד בראש צוות המעון גננת בעלות תואר אקדמי ותעודה הוראה, שתטיב לנוט את צוות המטפלות שבאחריותה. קביעת הסטנדרטים מצבעה על מגמת שינוי הוראה חשיבות עליונה, ראשונה במעלה, לשפר את המצב ושמה לצד עיניה לפעול בכל החזיותות למען שלומו של הילד ולדואג להתפתחותו התקינה.

שינויים מבניים אלה במסגרת המעונות, עולים בקנה אחד עם השינויים במבנה ה�建ה של מסלול הגנות במכללות להוראה. תעודה ההוראה של גננות עד שנת 2008, החלה מגיל 3 ועד גיל 8 (מסלול הלימודים כלל גם ה�建ה לכיתות א–ב ונקרא "מירוץ – גנות"), אולם החל משנת 2009, מוכשרות הלמדות במסלול גנות לגילאי לידי עד שש שנים בלבד, והדבר יבוא לידי ביטוי גם בתעודת ההוראה של הבוגרות.

להלן נבחן את היתרונות שbehכרתן של סטודנטיות במכללה, לעובדה במסגרות לידי עד שלוש שנים. גננות אלה ננקה **גנות טף**.

חלק ב

ב-21 בנובמבר 2006 אישרה המועצה להשכלה גבוהה את המתוים לה�建ה להוראה על בסיס דוח ועדת אריאב. במסגרת השינויים בתכנית הלימודים של המכללות, חלו שני שינויים משמעותיים במסלול הה�建ה של הגיל הרך⁸.

.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 לידיה עד 6. הכרה בחוג לגיל הרך, מזכירה על תפיסה הרואה בהכרה לגיל הרך תחום דעת עצמאי, שווה ערך לכל שאר הדיסציפלינות הנלמדות במוסד אקדמי.
2. **היקף ההסכמה של תעוזת ההוראה** – לפי המתווה החדש תעוזת ההוראה מסמוכה להוראה מגיל הלידה ועד גיל 6 בלבד (ולא כפי שהיה נהוג עד כה, תעוזת ההסכמה להוראה בגילאי 3–8). שינוי זה בטוחה גילאי ההכשרה, מביא עמו גם שינויים במבנה ההתנסות בהוראה של הסטודנט ועל המכילות להיערך לכך.

1. ההתנסות בהוראה במכילות להוראה

يיחודם של הלימודים במכילה הוא בשילוב שבין למידה תאורתית להתנסות בשדה. ניסיון המוצלח של המכילות משכבר הימים במרחב ההתנסות בהוראה (שהיה עד כה במסגרות של מערכת החינוך הפורמלי שבפיקוח משרד החינוך בגילאי 3–6), אמרור לתורם למערך ההתנסות של הסטודנטיות בمسגרות לגיל העיר יותר (לידיה עד שלוש שנים). בהתאם לכך, נציג את חשיבותה של ההתנסות ואת מבנה ההתנסות כפי שהיא עד כה במסגרות של משרד החינוך.

על ההוראה ועל החינוך לומדים במכילה,
ואולם את ההוראה ואת החינוך לומדים בהתנסות
(זילברשטיין, פניבסקי וגוז, 2005)

ההתנסות בהוראה משמשת ציר מרכזי בתהליכי ההכשרה להוראה בכל שנות הלימודים. ההתנסות מאפשרת למידה בסביבה הקשרית שהיא אונתנית ורלוונטית לסטודנטית. שילוב התאוריה לצד המעשה מבטאים את יעדיה של הכשרת המנכנת כאישיות פרופסионаלית אקדמית. קורסי הלמידה משמשים נשתייה להתנסותה של הסטודנטיות במסגרות השונות של הגיל הרך.

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

הסטודנטית מתנשא בתצפית, במקבב, בתיעוד ובהערכה, ובהתאם לכך מתאימה דרכי הוראה וمسגרות למידה שונות ומגוונות. התנסות זו מלאה בהדרכה אישית של המדריכה הпедagogית – בהדרגה ותוך כדי בקרה – הוא בשדה והן במכלה.

בשדה – המדריכה הпедagogית מצטרפת לימי פעילות בוגנים כדי לצפות ביחיד עם הסטודנטית בפעילויות חופשיות של הילדים, בפעילותה של הגנתה עם ילדי הגן ובעיקר לצפיה בפעילויות הסטודנטית עם ילדים, בין היתר מתוכננת ויזומה ובין בchorה ספונטנית. בעקבות הצפייה מתקימות שיחות מושב אישית או קבוצתית שבה מושם דגש על קישור משמעותי בין הלימודים העיוניים, הלימודים המתודים לבין ההתנסות בשדה.

במכלה – המדריכה הпедagogית מלאה את הסטודנטית במפגשים אישיים ובקורס תומך ההתנסות בכל אחת משנות ההכשרה. בקורסים אלה המתנהלים בצורת רב-שיח, נבחנות סוגיות נבחרות בחינוך ובדרך הוראה בהתאם ליעדים שנקבעו לכל אחת משנות הלימודים במכלה.

2. יתרונות השינויים המבניים בהכשרת גנות טף

בעמוד הבא מוצגת טבלת השוואת בין הכשרת הוצאות החינוכי-טיפולי במסגרת משרד התרבות והספורט, לעומת השרות החינוכי-טיפולי במסגרת המכילות להכשרת מורים.

תנאי קבלה – במסמך הסטנדרטים של משרד התרבות, נדרשות הנרשומות לילמודים להציג תעודה בוגרות בלבד. לעומת זאת, במתווה המועצה להשכלה גבוהה, נוסף להציג תעודה הבוגרות, נדרשות המעוניינות להירשם להיבחן במכון הפסיכומטרי⁹ ולהוכיח את יכולותיהן בקבלת ציון גובה מ-500 נקודות¹⁰, ולעבור ראיונות אישיים. עובדה זו מביאה בצד אחד יוקרת מסלול ההכשרה להוראה. גנט טף שתסכים את לימודיה במכלה, תסיים לא רק עם דיסציפלינה, אלא גם עם דימוי עצמי גבוה וביחסו במסגרת עבודתה בטיפול בגיל הרך.

9. ההקפדה על רף הכנסה הגבוהה למכללות השתקף בדברי שרת החינוך, פרופ' يولיה תמיר, מלפני שנה בהנחיות השרת, על מגנון עניישה (קנס כספי כבד), למכללות שיקבלו תלמידים עם ציון פסיכומטרי נמוך מ-500 (פישביין, 2008).

10. נוכח הביקוש הגובל לגנות בכל רחבי הארץ, פרסם משרד החינוך הקЛОות בתנאי הקבלה למסלול הגיל הרך בשנת תש"ע: ממוצע בוגרות 90 ומעלה ללא חובת מבחן פסיכומטרי.

2.1 הכשרה צוות חינוכי-טיפול: סטנדרטים מטעם משרד החינוך¹¹ לעומת מתווה המועצה השכלה גבוהה¹²

תמי"ת – מסמך הסטנדרטים	תמי"ת – מתווה	B.Ed	מעסיקות סוג 1 או 2	תעודת הסיום
תעודת בגרות;	* תעוזת בוגרות; * מבחן פסיכומטרי (ציון מינימלי: 500 נקודות); * ראיונות קבלה אישיים וקובוצתיים		תעודת בוגרת	תנאי קבלה
היקף הלימודים	4 שנים (2,688 שעות לימוד בפועל)	400 שעות (סוג 1) 160 שעות (סוג 2)		
רכישת ידע מקצועי	בתחומים הקשורים לשירות בתפקיד: * חוג לגיל הרך; * לימודי חינוך; * התמחות ב-2–3 דיסציפלינות; * קורסי פדגוגיה ומетодיקה; * טכנולוגיה בחינוך; * שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים; * מחקר	הילך		
התנסות בהוראה	יום בשבוע משך שלוש שנים וכן שבוע מרוכז של התנסות במסגרת החינוכיות בכל סמסטר לימודי (סה"כ 6 חטיבות מרוכזות)	סוג 1: 400 שעות (יום בשבוע במשך שנה) סוג 2: אין (שעות העבודה יוכרו כשעות התנסות)		
מערכות ההתנסות	מעוננות יום גני ילדים (גילאי 3–6)	מעוננות يوم		
הדרכה	מדריכים פדגוגיים בעלי תואר שני ומעלה	מדריכה מטעם תכנית ההכשרה (אין)		

היקף הלימודים – במסמך הסטנדרטים של התמי"ת היקף הלימודים הנדרש מסתכם ב-400 שעות. לעומת זאת, מכילות ההוראה נדרשות הסטודנטית ללמידה בהיקף של 96 שעות בסך הכל עד לקבלת התואר. כל קורס המזכה בשעה שנתית אחת הוא שווה ערך ל-28 שעות לימוד אקדמיות (2,688 שעות לימוד).

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

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

רכישת ידע מקצועי – לפי מסמך הסטנדרטים של משרד הتم"ת, הלימודים מוקדים בתחוםים יישרים הקשורים להפתחות הילד כגון: גורמים פנימיים וחיצוניים המשפיעים על הבדלים אינדיידואליים, השפעות שונות על הפתחות, נושא ילדים בסיכון, אפיונים התנהגותיים ייחודיים לגיל (לדוגמה: שינוי, אכילה, משחק).¹³

לעומת זאת, מכללות להוראה, נוכחות הלימוד הרבות, anno עדים להיקף לומדים רחב. הלומדות רוכשות ידע הפתחותי עמוק במסגרת החוג לגיל הרך (26 ש"ש), לימודי חינוך הכלולים היבטים פדגוגיים וdidaktים, וכן שילוב ילדים שיש להם צרכים מיוחדים בשילוב מחקרי שדה. נוסף לכך, מתאפשרת בחירה ב-2 – 3 דיסציפלינות¹⁴ בהיקף 10 – 16 ש"ש.¹⁵ לפי הנחיות המועצה להשכלה גבוהה, הכרח "לוזא שהסטודנטית תיחס להוראת שלוש דיסציפלינות ממקצועות היסוד בהיקף של 3 ש"ש כל אחת (מדעים, מתמטיקה, שפת אם, ספרות, אומנות, מוזיקה, תנואה, מקרה, תרבות ומורשת עם, חברה ואזרחות, לימודי הסביבה)".

התנסות בהוראה – היקף ההתנסות בהכשרה מטעם משרד הتم"ת מסתכם ב-400 שעות ההתנסות במסגרת החינוכיות-טיפוליות. לעומת זאת, היקף ההתנסות מכללות להוראה הוא אינטנסיבי ורציף: בדרך כלל, يوم בשבוע במשך שלוש שנים (שווה ערך לכ-500 שעות ההתנסות)¹⁶ הסטודנטית תזכה, בתנseaה, גם תערוך מחקרים במסגרת ההתנסות השונות, במקביל ללימודיה מכללה.

מסגרות ההתנסות – במסמך הסטנדרטים של משרד הتم"ת, ההתנסות מותאמת למסגרות הקיימות, קרי מעונות יום שבhem שוהים ילדים בגילאי 6 חודשים עד 4 שנים. לעומת זאת, סטודנטית מכללה תתנסה נוספת על מעונות היום, גם בגנים של משרד החינוך בגילאי 3 – 6 שנים. טווח ההתנסות הרחב מכללות, ישמש לסטודנטית תשתיית איתנה להבנת רצף ההתפתחות של ילדים בגיל הרך.

13. מトוך מסמך הסטנדרטים 2006.

14. מトוך הנחיות למתווה החדש 2007.

15. אופציה אי: 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 שנים הלימוד. רוב מסלולי הגיל הרך של המכללות בחרו באפשרות המקסימלית, הווה אומר 15 ש"ש.

הדרך – במסגרות שבפיקוח משרד התרבות אין הנחיות מיוחדות לגבי רמת ההשכלה של המדריכים שיילו את החלק המעשי. לעומת זאת, במקלולות להוראה, צוות פדגוגי מڪצועי ומiomן, בעל תואר שני (לפחות), מסగל המכלה ילווה את הסטודנטיות בהתנסותן במסגרות השונות.

השוואה זו מחזקת את היתרונו הגדול של הכשרת גננות טף תחת כנפיהן של המקלולות להוראה.

2.2 תרומות גננות טף במישור היישובי

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

זרז להפתחות מקצועית של המטפלות המאמנות – במחקרן של מלצר-גבע וזלבסקי (2008) טוענו מטפלות מאמנות כי נוכחות הסטודנטיות גרמה להן לחשוב על כל צעד שעשו בגין. הצורך לשתף את הסטודנטיות בשיקולי הדעת, דרש מהמאנות להשיקיע יותר מחשבה ולתכנן תכנון מבוקר. שאלות הסטודנטיות גרמו למאנות חשיבה מחודשת ומעמיקה יותר על עבודתן. אי לכך, כניסת הסטודנטיות למסגרות יהו קטлизיאטור ויאתגו את המטפלות לעשייה יותר מודעת ואיוכוית.

חדשנות – הסטודנטיות מביאות איתן לגנים תכנים חדשים, פעילותות חדשות ומסרים עדכניים מהלמידה במכלה. חידושים אלה, יקדמו ויישרו הן את המטפלות המאמנות והן את ילדי הגן.

הקטנת היחס המספרי בין התינוקות למוגורים – מחקרים של שגיא ויואלס (2008) עולה כי גודל הקבוצה משפייע על תחומיים רבים ביחסיו גומלין מטפלת – פועל. 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 מחיב ליחס המספרי בין מטפלות לילדים. אולם, הוא ישמש פתרון נקודתי ליישובים בוודדים בקרבת המקלולות. שילוב סטודנטיות בצוות המעוון במסגרת ההתנסות המעשית, ישמש תגבורת לעבודת המטפלות ויאפשר את הקטנת היחס המספרי

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

הגברת הקשת המחקרית – לאחר שדפסי הלמידה של המכללות מתבססים כיום על מחקר, כניסה אנשי אקדמיה ובעקבותיהם כניסה הסטודנטים למסגרות החינוך של הפעוטות, יgeber את כמות החוקרים ויגוון את נושאי המחקר. כמו כן, ריבוי החוקרים, מן הסתם, יתרום תרומה ניכרת נוספת לחקר ההתפתחות בגיל הרך ולדרכי הטיפול וההתרבות.

2.3 תרומתן של גננות הטף במשמעות הארצי, החברתי-לאומי

шиיפור איקות הטיפול – גננות משכילות ומוסחרות שרכשו ידע אקדמי ופיתחו את היכולות הпедוגזיות ישתלבו במסגרות החוץ-ביתיות וישדרגו את איקות החינוך והטיפול בילדים הרכמים, דבר שישפיע על התפתחות התינוקות.

יצירת זויות התבוננות נוספת בעבודת המטפלת – כשהסטודנטיות מפעילות את הילדים, המטפלות מתפנות לתצפת על הילדים ולהכיר זויות ראייה נוספות בתפקוד הילדים שלא זכו לראותן בשל העובדה האינטנסיבית היומית. המטפלות מתפנות בכך לחלקם מהותיים של תפקידן, שלא הזדמן להן כשהן לבד מול הילדים.

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

הנושא "ילדים בסיכון" הוא מרכיב אינטגרלי בתכנית ההכרה של המכללות להוראה. הידע המקיים שירכשו הסטודנטיות במהלך לימודין במכילה על אודות היבטים השונים של נושא זה, יביא להגברת המודעות ולהעלאת סף הרגשות של הסטודנטיות כלפי ילדים המסוגים בתור ילדים בסיכון.

רצף חינוכי – יצירת רצף חינוכי-לימודי בין המסלבות החינוכיות- טיפוליות עד גיל שלוש, לבין המסלבות החינוכיות שבסיסן תפקוד משרד החינוך (לגילאים 3–6). בניית תכנית לימודית-חינוכית שתחל מגיל הלידה ותבנה נדבך על גבי נדבך, תיצור רצף עם גן הילדים. יצירת רצף הדרוגתי ומושכל תשפר את איקות הטיפול החינוכי-לימודי בגיל הצעיר ויביאו לשיפור בתפקוד הילד עם כניסה למערכת החינוך הפורמלי בגיל 3 שנים.

בנייה תכניות לימודים – המתווה החדש יעודד בניית תכניות ליבה בתחום הדעת השונות המותאמים לילדים שגילם עד שלוש שנים, כפי שנכתבו לאחרונה במערכת החינוך לילדים בני 3–6. בניית תכניות ליבה ייחודיות תהיה מוגדרת ומקצועית, תפקח על איקות ההוראה ותשמר את ידע ההוראה בקרב גננות הטע¹⁷.

סטטוס – מנוקדת מבט פמיניסטי, עבודת המטפלת נתפסת כתעסוקת נשים, ומאוישת בעיקר בידי נשים. המטפלות מוצאות את עצמן בתחום הסולם הכלכלי בחברה, ולרוב מרוויחות קצר יותר משכר מינימום (גונולס-מנה וידמיר-אייר, 2000).

ההכרשה תרים את קרון של המטפלות וגננות-הטען בעניין הציבור והן בעניין עצמן. המעבר מהכינוי "מטפלת" לכינוי "גננת טף" כבר מצביע על השינוי המהותי בתפיסה התפקיד. השינוי באיכות ההכרשה שבאותם ביטויים גם בשינוי השם, אמרור להוביל להעלאה בסטטוס החברתי של הזכות המטפל בילדים בגיל הרך וליצור גאות ייחוד. מעמד מקצועי גבוה יותר, מושך אנשים מוכשרים יותר להציגו למקצוע (דיין, 2006)¹⁸.

הגברת התחרות בمسلسلות לפעוטות – קליטת גננות טף בעלות תואר אקדמי, יעורר את מודעות הציבור להבנת דבר חשיבות הפקדת ילדיםם בידיהם דמותם בעלת הכרשה מקצועית איקוית أساسית המתמחה בהכשרה מוחנים. הדבר יוצר דרישת מצד הרכנים – ההוראים – להעסקת גננת טף שיש בידה תעוזת ההוראה ממוסד אקדמי גם בمسلسلות חוץ-ביתיות נוספת.

17. חשוב לציין כי תכנית הליבה לגיל המוקדם צריכה להיות תואמת התפתחותם בדגש על היבטים ורגשיים.

18. אי-אפשר להפוך מקצוע זה ליוקרתי וחשוב ולגרום לעוסקים בו לראות במלאות את שליחותם, אם לא ניהול שפוך רב בתנאי העסקתם, בהכשרות ובאחריות קידום המקצוע.

חשיבותו של סיגר ולומר כי במצבאות הרווחת כיום, שבה רמת השכר של הצוות החינוכי-טיפולי במסגרות החוץ-ቤתיות נמוכה מאוד (בעיקר בעוניות היום), גננות טף לא יהיה מעוניינת להיקלט במעגל העבודה במסגרות אלו.

3. **קשיים, דילמות וה策ות פתרון**

לצד היתרונות הגדולים שבհכשרת גננות הטף, על המכילות להיות מודעות לקשיים אחדים העולמים להתעורר נכון המעבר לבנייה ההכשרה החדש.

השינויים המבנאים בהכשרת גננות הטף, מביאים לצד גם קשיים ארוגניים, פדגוגיים ופרופסיאונליים. להלן יפורטו הדילמות, הקשיים ולצדן ה策ות האופרטיביות לדרכי התמודדות¹⁹.

3.1 **הדרוג המדיני – משרד החינוך ומשרד התמ"ת**

כיצד יבוצע תיאום המערכות בין משרד החינוך למשרד התמ"ת? משרד התמ"ת כבר ניסיון של שנים בהכשרת מטפלות, בלויין ובהדרכת הצוות החינוכי-טיפולי לילדים בגילאי לידי עד שלוש שנים. לעומת זאת, המכילות להזאה מאנוועות בידי משרד החינוך שמקפח על מסגרות של ילדים שגילים גבוהים שלוש שנים. בהתאם לauculusית היעד, התמקדו הלימודים, עד כה, בעיקר בצריכים התפתחותיים של ילדים שגילים יותר משלוש שנים. ولكن, למערכת החינוך חסר את הניסיון רב-השנים, שיש למשרד התמ"ת בהכשרת צוותים חינוכיים-טיפוליים בעלי ידע בטוחם הגילאים של הילדות המוקדמת.

דילוג בין משרד התמ"ת למשרד החינוך – המסגרות לגילאי לידי עד שלוש שנים מצויות תחת פיקוח משרד התמ"ת, אף ההכשרה במשרד התמ"ת וכן צוות הפיקוח וההדרכה בעל הניסיון העשיר בהכשרת צוותים חינוכיים למסגרות אלה. אי לכך, חשוב שייווצר דילוג והפריה הדידית בין הניסיון של משרד התמ"ת לבחון את הידע התאורטי והמקצועי בין המכילות המומחיות בו, המצוינות תחת פיקוח משרד החינוך. שייתווסף

הפעולה ייצור את התשתיות המיטבית להכשרת גננות הטף.

נוסף לכך אפשר להיעזר **במקחות ובמדריכות מטעם הארגונים השונים**, המלווות את המטפלות פרטנית וקבוצתית. רצוי ליצור דילוגים משותפים

19. הפתורונות המוצעים להלן הינם בגדר המלצות. כל מכילה תבחן לגופו של עניין את מידת הרלוונטיות של כל פתרון ופתרונו.

בין המפקחות והמדריכות של המענות למדריכות הפגוגיות של המכילות כדי להשכיל וליצור תכנית הכשרה אינטלקטואלית של גנט טף. תהיה זו סנונית שתבשר על רפורמה בה יימצא החינוך בסדר עדיפות לאומי גבוהה. ייווצר ידע חדש תוך שימוש ידוע קודם, וכל זאת מתוך שיתוף והרמוני בין שני המשרדים החולשים על הכשרת הצוות החינוכי-טיפולי.

3.2 המכילות – היבטים ארגוניים ופדגוגיים

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

- הלמידים שהיו נוהגים עד כה במכילה, سيكون מענה אקדמי לגילאים שלהם הייתה מכונת תעודה הגמר: גילאי 3–8. עתה, עם המעבר למתווה החדש של פיו 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, ובביקורת צורכי הגיל הצעיר.
- **קליטת צוות הוראה חדש מומחה ובעל ניסיון בעבודה עם ילדים מגיל חדשים אחדים עד גיל שלוש** – על המכילות לקלוטו צוות הוראה חדש, המכיר את צורכי הייחודיים של הגיל הצעיר ויכול לצידם את הסטודנטיות בתובנות חדשות על אודוות התפתחותם של תינוקות ופעוטות וכן בכלי עבודה יעילים ותואמים התפתחות הילד.
- **הכשרת צוותי הדרכה** – יש להקצות מדריכות פדגוגיות שייחזו להדרכת הסטודנטיות בגילאי לידה עד שלוש שנים. המדריכות ירכשו בתילה ידע התפתחותי על שכבות הגיל הנידון ובורזמן יתמחו בכישורי הדרכה יהודים הנגורים מהטיפול וההוראה של ילדים אלה (אפשרות פתיחה קורס ייחודי למדריכות לגילאי לידה עד שלוש שנים במסגרת ההכשרות שמציע מכוון מופ"ת).

באיזו שנות לימודים תהיה ההתנסות בגילאים המוקדמים?

- לימודי ההכשרה של מסלול הגיל הרך מקיפים את חינוך עד גיל ש. בהתאם לכך, במהלך הכשרה של הסטודנטיות עליה להכיר את מגוון המסגרות לילדים עד גיל ש וכאן לפגוש מגוון ילדים בטוחם גילים זה.

וכoch זאת מטעරות השאלה באיזה שלב במהלך הלימודים, תתנסה הסטודנטית בمسגורות חוץ-ביתיות לגילאים הצעירים?

- **אפשרות א'** – התנסות בעmunות השנה א', בהתאם לרצף ההתפתחות של ילדים. ההתנסות בהוראה תתפתח בהתאם לעלייה בגיל הילדים. במלילה יוקצו קורסים המתמקדים בהתפתחות הילד לפי הרץ' ההתפתחותי. שנה א' יחול הסטודנטית ללמידה על התפתחות הפעוטות ודריכי הטיפול ובהתאם לכך יתנסו בمسגורות שבהם שווים פעוטות. בהמשך רצף ההתפתחות של הפעוט, תמשיך הסטודנטית ללמידה על ילדים בוגרים יותר ובהמשך גם תתנסה בمسגורות לגילאי 3–6.
- **אפשרות ב'** – התנסות בעmunות השנה ג', בהתאם לרצף ההתפתחות של הסטודנטית. שנה א' חסירה לסטודנטית את העוררות הרגשית והיכולת להכיל את צורכי התינוק והורייו. דזוקא התנסות בגיל הצער דורשת יותר מיומנויות מڪצועיות, יותר ידע, יותר ניסיון, בשלות אישיותית וחושן רגשי. لكن 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 DIDAKTIKS ופדגוגיים יש לעורוך בתכנית הלימודים של ההכשרה?

- **בנייה תכנית מודולרית של התנסות בהוראה הפרוסה על-פני שלוש שנות ההכשרה הכוללת פיתוח כישורי סטודנטית הן בהיבט המ מקצועי והן בהיבט האישומי, כולל גיבוש תפיסת עולם חינוכית וכל זאת בזרה מודולרית, נדבך על גבי נדבך.**
- **יצירת הלימה בין תכני הקורסים הנלמדים במסגרת המכללה לשכבות הגיל בו מתנסת הסטודנטית – הלימה זו תהיה תלויות הקשר : נושא הלימוד, זהות הלומדות וההוראה קונסטרוקטיביסטית מושכלת.**
- **שילוב סוגיות מהשיטה –** למידה המבוססת על "מרקרי שטח" היא אכן פינה ללימוד פורה לסטודנטיות שיחפשו את המידע הרלוונטי ויידעו זו את זו בניסיון לפטור בעיות המשיטה בכוחות משותפים. שאיפנת המקצועית, הדינמיקה החברתית והסקרנות בוגעת לבעה תולדת תהליכי לימידה פורה.

הרחבת הספרות המקצועית והפדגוגית בספריית המכללה – עיבוי הספרייה והעשרה בספרות מחקר עדכנית לגיל הרך בהתקדמות לגילאי לידה עד שלוש שנים. כמו כן, רכישת ספרי ילדים, קלטות שמע וחומרி למידה לגיל הצעיר שייעמדו לרשותן של הסטודנטיות לשם תכנון הפעילותות לילדים.

3.3 צוות המטפלות המאמנות – היבטים מקצועיים ואישיים

היעדר כוח מקצועי ומימון בשיטה שידריך את הסטודנטיות במעוננות – 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 עמוקה ורחבה כפי שאפשר לקבל במכללות להוראה, מה שמטוסי בספק את יכולות ההדריכה שתיתנו המטפלת המאמנת. יש לציין כי מסמך הכשרת המטפלות בן ארבעת השלבים²⁰, מאפשר אקדמייה משלב לשלב, כדי להוביל את המטפלות העובדות כיום, לתואר אקדמי של המכללה.

איתור מסגרות לגיל הצעיר אינטלקטואליות ומוגנות – על צוות ההדריכה לאסוף נתונים לגבי היצע המסגרות הקיימות. התיעיות עם מפקחות ועריכת סיורים במסגרות השונות של הגיל הרך כדי להכיר את המציגות הקיימת בשטח וכדי לאסוף נתונים לגבי המסגרות כדי למצוא מסגרות אינטלקטואליות בעלות מוניטין מקצועי גבוה²¹.

תרומות המידע של סגל המכללה למטפלות – המדריכות הפדגוגיות שילוו את הסטודנטיות במעוננות, יכולים ברובמן ליצור מצלבי למידה ספונטניים וגם יזומים עם המטפלות המאמנות. הדרכה משותפת זו תתרום גם להשתתפותה המקצועית של המטפלת.

פתחת קורסים במכללה למטפלות המאמנות – בקורסים אלה יעמיקו הידע ההתפתחותי ויורחוו האופקים והידע הפדגוגי של המאמנות. כמו כן, ירכשו המאמנות כליל הדרכה שיובילו אותן להדריכה אינטלקטואלית.

.20. פירוט על ארבעת שלבי ההכשרה, ראה במאמר זה בחלק הראשון בסעיף 3.

.21. פתרון זה לא יועיל דווקא במסגרות שבחן אינטלקטואליות זוקקות לכוח עבודה נוספת, שכן במסגרות מעין אלו, המכללות להוראה לא יהיו מעוניינות לשלב סטודנטיות.

איום על מקום ותפקידו של המטפלות

בහנחה שימצאו בוגרות מכללה שייענו לאתגר החינוכי שבמסגרות החוץ-ביתיות, למורות השכר הנמוך, ייצור הדבר איום על תעסוקת המטפלות. המטפלות שהיו מופקדות על הטיפול בילדים הרכים, היו עד כה בעלות יחידות על טרייטוריה זו. לטרייטוריה זו נכנסת עתה קבוצה שתפר את האיזון האנושי. המטפלות יפתחו חששות וחרדות לדיקיתן מהמערכת ולאיבוד מקום העבודה בעקבות כניסה של גננות-טף בעלות תואר אקדמי.

התבססות על הידע והניסיון האנושי שנוצר במסגרות החוץ-ביתיות של הגיל הרך – המטפלות הן נכס, משאב אנושי, ויש למצוא את נקודות החזוק של המשאב. יש לפתח מנגנוןים שיאפשרו לידי ולניסיון הרב שצבר צוות העובדים במסגרות אלה, להעמידם לטובת הסטודנטיות והמדריכות הפדגוגיות. הזרקאות לידי ולניסיונה של המטפלת עליה את ביטחונה העצמי של המטפלת ויפחת חרדות מפני "השתלטותה" של המכללה על עבודות המטפלת.

פרטרו הנוטן מענה מكيف יותר ולטוווח רחוק יותר, הוא **מודל עניות מכללה-שדה**.

פיתוח מודל של עניות מכללה-שדה – הצעה זו מתבססת על מודל P.D.S.²². בסיס השותפות עומדת ההנחה שבאמצעות שיתוף הדדי בידע ובניסיון ובאמצעות הרצון לצמיחה של כלל המעורבים בתהליך מת追随 תהליך של גישור בין תאוריה לבני מעשה ומתקדים תהליכי ההתחדשות הוא במסגרות החינוך והן במכללות (אריאב ועמנואל, 2003).

לדברי מלצר-גבע וזלבסקי (2007) ספרות המחקר העוסקת במודל עניות מתמקדת בבתי הספר. לעומת זאת, חוקיות אלה, הציגו מודל של עניות יהודית שהתבצע דווקא בקרב מסגרות לגילאי לידי עד שלוש שנים. לטענתן, התנסות בהוראה במודל ה-P.D.S. מביא למעורבות גדולה יותר של המדריכה בתהליכי ההתנסות ובനיות יחסית גומלין מיטיבים בין הגנתת המאמנת, הסטודנטית והמדריכת הפדגוגית שמרבה לבקר בגנים. מדבריהם של החוקרים נמצא כי כל הצדדים שהיו מעורבים בשותפות

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

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

סיכום

מסגרות חינוכיות לילדים צעירים הינו שילוב בעל ערך כלכלי אדיר לחברה, ומהוניה מחויבים בחזון רב וביכולת ארוכת טוח להבין כי: התפתחותם בגיל הרך פיתוח כלכלי עם תשואה ציבורית גבוהה (שגיא-שורץ ויואלס, 2008).

מסגרות חינוכיות אמורויות להיות בסיס איתן ואיכותי המאפשר לכל ילד ולידה – בתיווך של צוותים חינוכיים, איקוטיים, מיוניינים ומקצועיים – למש את הפוטנציאל האישי הגלום בהם באמצעות פורמליים ובלתי פורמליים, תוך שימוש דגש על פיתוח סקרנותם ועל פיתוח כישוריים החברתיים-התנהגותיים והחינוכיים כאחד. הדגשים אלה באים לידי ביטוי בתכנית עבודה המותאמת לגיל ולצריכים והתפתחות החולשת על תחומי תפקוד שונים, על העשרה ועל ידע בסיסי.

ונoch דברים אלה, מוצגת במאמר הביעתיות הרווחת כיום בארץ בהכשרת הצוות חינוכי-טיפולי, למסגרות חוץ-ביתיות לגילאי לידה עד שלוש שנים. מנגד, מוצגים במאמר יתרונו של מתווה ההכשרה החדש במקבילות להוראה, האמור להכשיר גננות טף בגלאי לידה עד שלוש שנים, תוך גיבוי ההתנסות במרחב למידה אקדמי מדורג. בהכשרה חדשה זו, גלומה הزادנות לאומית-חברתית, יצירתיות נינויים מערכתיים, ארגוניים וпедagogיים בכור ההיתוך של ילדי ישראל.

מאחר שמדובר במסלול הכשרה חדש במקבילות להוראה, מעלה המאמר גם קשיים צפויים בתחוםים אחדים: בתחום המדיניות, בתחום המכללות, ייתכנו קשיים ארגוניים וпедagogיים, ובתחום צוות המטפלות המאמנות, ייתכנו קשיים מקצועיים וఆישיים. לצד כל קשיי מוצעים במאמר פתרונות אופרטיביים שישיעו בידי מכהרי גננות הטר, להתגבר על המכשולים בדרך להכשרה איקوتית של בוגרות מכללה, בעלות יכולות אקדמיות וכישורים פרופסионаליים.

במאמר, מומלץ על איגום משאבי הידע ויצירת שיתוף פעולה בין כל הצוותים הפעילים ביום מסגרות החינוכיות. במסגרת המענות:

מפקחות, מדריכות ומטפלות, לבין הוצאות הפעלים במסגרת המכלה: סגל ההוראה ומדריכות פדגוגיות. כל זאת מתוך תקווה כי גנות הטף יעצימו את הוצאות החינוכי השותף לששייה הטיפולית-חינוכית ויציעדו אותו קדימה במסגרת שהן שותפות להפעתן. קליטה מיטבית של גנות הטף, תניב דור של ילדים בעלי יכולות גבראות ובעלי כישורי חיים אשר ישמשו בסיס כלכלי, חברתי ואנושי אICONטי שעליו תושתת מדינת ישראל בדורות הבאים.

חשוב לסייע בקריאה למופקים על מערכת החינוך, ליזום תכנית שתעוזד ותמריץ את בוגרות המכילות, בעלות התואר האקדמי במסלול הגיל הרך, לעסוק בתחום שהוא למדו, ובכלל זה באמצעות השוואת שכר גנות הטף לשכר עמיתותיהם הגנות לילדים בגילם שלוש שנים ויותר, דבר שיישמש זרז לבחירתם אותן בוגרות לעבודה במסגרת החינוכיות החוץ-ביתיות לגילאי לידה עד שלוש שנים.

רשימת המקורות

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

בר, תי' (2000). מרכיבי ההכשרה המקצועית והשפעתם על רגשות המטפלת באינטראקציות עם ילדים במסגרת חינוכיות בישראל עבדות גמר לקבלת התואר מוסמך בגיל הרך. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

גונזלס-מנה, ג' ווידמייר-אייר, ד' (2000). *תינוקות פעוטות ומטפלים* (תרגום: ח' כפרי). קריית ביאליק. Ach.

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

דיין, י' (עורכת; 2005). *טיפוח רגשות של מחנכות-מטפלות כלפי ילדים וילדים בגיל הרך : מודל של הדרכה מתחתית*. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

דיין, יי' (2006). ה�建ת צוות חינוכי-טיפולי במסגרת חינוכיות לגיל הרך – מסמך סטנדרטים. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

דר, לי (1999). האם תישמר האיכות של הטיפול או יהפוך הגיל הרך ל"ענף מוחלט הכנסה"? *עליה חינוך*, 28, 22–25.

זילברשטיין, מי', פניבסקי, ר' וגור, ע' (2005). מושלש החדרכה: מדריך פדגוגי-סטודנט-מורה-חונכת – מתכוון להצלחה או לכישלון?. תל אביב: מכון מופית.

המועצה להשכלה גבוהה (2008). מתוומים מנהים בהכשרה להוראה. אוחזר מהaicront.net ב-22 בפברואר 2009, מתוך המועצה להשכלה גבוהה :

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

לנוגס, נ' (2008). הpolloיטיקאים מהתדיינים עלגב הילדים. *ההנן*, 72(4), 110.

מלצר-גביע, מי' וזלבסקי, ט' (2008). מודל עמידות לגיל הרך – מלידה עד גיל שלוש: דוח מחקר והערכה. קריית טבון: אורנים.

פישביין, אי' (2008). מכללות במצוקה. *ההנן*, 73(2), 14–16.

פרידמן, אי' (2007). פיקוח על מסגרות חינוכיות לפעוטות. *ההנן*, 72(2), 106–107.

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

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

קורגלמס, יי', ושממוני, ר' (תשניא). תוכניות חינוכיות אינטלקטואליות לתינוקות ופעוטות במסגרת יום קבוצתיות. תכנית שורץ, המרכז ללימודים בגיל הרך. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

רוזנטל, מי (2000). מסגרות חינוכיות חזק בתיות לתינוקות ולפעוטות. *תינוקת, טף, הורים ומטפלים* (עמ' 79 – 118). רמתגן : אוניברסיטת בר אילן.

שגיא-שורץ, אי (2008). מעגלי ביטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למבוגרים במסגרות חינוך. בתרך פ' קלין וב' יבלון (עורכים), *ממחקרים לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 67 – 88). ירושלים : האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שגיא-שורץ, אי ויואלס, תי (2008). 3: 1 לכל יותר, הוא היחס המספרי הנכון בין פעוטות למטפלים במערכות לגיל הרך (פרויקט 60). *הד הגן*, 3(372) – 24.

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

שמעוני, ר' וקובלמס, יי (1991). *תכנית חינוכית איכوتית לתינוקות ופעוטות במסגרות יום קבוצתיות*. ירושלים : האוניברסיטה העברית בירושלים.

שפר, ני (1990). *מערכת מעונות היום במדינת ישראל. עבודה ורווחה וביטחון לאומי*, מב, 37 – 39.

תכנית בחינוך במקצוע מטפלות בילדים במערכות יום (סוג 1 וסוג 2) (1980). ענף מטפלות. אוחזר מן האינטראנט ביום 7 באוגוסט 2009
מאתר משרד התעשייה המסחר והתעשייה :

<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* (5th 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* (2nd 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.