
תפיסת תכנית ההכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש בקרב סטודנטיות ומדריכות בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה¹

אורה סגל-דרורי וגילה רוסו-צימט

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבדוק מהן התפיסות של סטודנטיות ומדריכות פדגוגיות לגבי תכנית ההכשרה הניתנת לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש, כיום, במכללה להוראה. במחקר השתתפו שבע סטודנטיות ושש מדריכות המנחות את התוכנית להכשרה לגיל הרך המתקיימת במכללה לחינוך ולהוראה, והן רואיינו ראיונות עומק לגבי תפיסתן את תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש במכללה. הראיונות נותחו בשני אופנים: (1) ניתוח תוכן (2) ניתוח המטאפורות השכיחות והיצירתיות שבהן השתמשו המשתתפות בראיונות. מן המחקר עלו שלוש תפיסות של הסטודנטיות ושל המדריכות לגבי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש: (1) מרכיבים שיש לשמרם בתוכנית ההכשרה הקיימת לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש. (2) שינויים רצויים שיש לערוך בתוכנית לימודים זו. (3) בחינה מערכתית של ההכשרה הכוללת לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש. המסקנות העולות מדברי המראיינות הן שיש ליצור תכנית הכשרה ייחודית וארוכה יותר, המותאמת לחינוך גילאי לידה עד שלוש, ולהעלות את קרנה ואת חשיבותה של התכנית.

מילות מפתח: תפיסות של סטודנטים, תפיסות של מדריכים פדגוגיים, הכשרה לעבודה עם ילדים בגילאי לידה עד שלוש

מבוא

התקדמות המחקר המדעי בנושא התפתחות הילד ובתחום חקר המוח מצביעה על כך שהשנים מלידת התינוק ועד הגיעו לגיל שלוש מהוות תקופה רגישה מבחינת פיתוח היכולות הקוגניטיביות, הרגשיות וההתנהגותיות של הילד. אלו הן שנים שלהן חשיבות מכרעת לגבי המשך התפתחות הילד, כולל יכולתו לרכוש ידע וכישורים על פני מחזור חייו (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; McCormick et al., 2006; Mustard, 2007; Ramey & Ramey, 2004). עקב כך, עולה ההכרה בקרב הציבור ובקרב ממשלות ומשרדי החינוך, בארץ ובעולם, לגבי חשיבות "היפוך הפרימידה" והדגשת חשיבות ההשקעה בחינוך בגילים הצעירים ביותר (לידה עד שלוש) לבניית עתידו של הילד (ועדת דברת, 2005; ועדת טרכטנברג, 2011; צבן, 2012; NCLB, 2002).

1 תודות לזוהרה שיפריץ ושרי בר און על התרומה באיסוף הנתונים ששימשו מאמר זה. תודות למכון מופ"ת על תמיכתו במחקר זה.

חשוב להדגיש כי ככל שגדלה ההשתתפות של נשים בשוק העבודה בעשורים שלאחר מלחמת העולם השנייה, גבר הצורך בקיום מסגרות חינוך לילדים מגיל לידה ועד שלוש. מעונות יום רבים צמחו כדי למלא את הצורך הזה, והגישה הרווחת הייתה שתכליתם להוות מסגרת טיפולית ("care day"), להבדיל ממסגרת חינוכית (Clark-Stewart & Allhusen, 2005). בין מדינות העולם קיים שוני לגבי מסגרות הטיפול וההכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש, הנובע ממדיניות ומאפיינים שונים של כל מדינה (OECD, 2006).

בישראל, גילאי לידה עד שלוש ובתוכם מעונות היום, הם באחריות משרד הכלכלה, באמצעות האגף לחינוך ומשפחתונים לגיל הרך. בפן המוסדי הציבורי, משרד החינוך אמנם אמור לתת מענה לצרכים חינוכיים של ילדים בגילאי לידה עד שש, אך הוא אינו נושא באחריות חוקית על כל טווח הגיל, אלא על גילאי שלוש עד שש בלבד (צבן, 2012). בשנת 2010 עמד מחזור הילדים בישראל בגילאי לידה עד שלוש (שלושה שנתונים) על כ־470 אלף ילדים, מתוכם כ־100 אלף ילדים שהו במסגרות מפקחות ומסובסדות על ידי המדינה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010).

כאמור, מעונות יום הנם מוסדות חינוכיים-התפתחותיים חינויים כיום, כיוון שעליהם לתת מענה לשינויים שחלו במבנה המשפחה והחברה ולסייע בהרחבת התעסוקה של נשים מחוץ לבית. למרות זאת, אין לצוות החינוכי במעונות אלה תואר אקדמי בלימודי הגיל הרך, אלא רק תעודה של מטפלת במעונות יום, הניתנת לאחר לימוד בקורס להכשרת מטפלות למעונות יום מטעם משרד הכלכלה. יתרה מכך, הקבלה לקורס ו/או לעבודה כמטפלת במעון אינה מותנית בהשלמת 12 שנות לימוד. לאור מצב זה מתעוררת שאלה בנוגע לחשיבותה של ההשכלה הפורמאלית והשפעתה על טיב הטיפול בילדים בגילים הצעירים. בשנים האחרונות ניתנה הגדרה מחודשת לדרישות ההכשרה והניסיון של אנשי צוות במעונות, על ידי דו"ח הוועדה המייעצת, בראשותה של רוזנטל (2009), ולפיה כל ממלאי התפקידים במעון יחויבו ברמות השכלה והכשרה גבוהות בהרבה ממה שנדרש כיום. יש לציין שדו"ח זה לא יושם עד כה.

בשנת 2011 התקבל תיקון לחוק לימוד חובה (תיקון מס' 16 וכן תיקון - החלה בגילאי 3 ו-4). תיקון חקיקה זה בא לשמש כלי מעשי לשם מימושה של המלצת ועדת טרכטנברג (2011) בנושא "חינוך בגני ילדים בגילאי 3-4" ומטרת הוצאתו של החוק מחוק ההסדרים וביטול דחייתו, והבטחת מתן חינוך חנם, באחריות המדינה, לפעוטות וילדים בגילאי שלוש שנים עד חמש שנים. הוחלט שהחלת החוק תושלם בתוך שלוש שנים, לא יאוחר מתחילת שנת הלימודים תשע"ג ועד תשע"ה. בכל שנה יוחל לימוד חובה חנם על ילדים בגילאים 3 ו-4 בשיעור של שליש מהילדים שלא חל עליהם לימוד חובה היום. בוועדת טרכטנברג הומלץ גם על העברת הסמכות והאחריות על תחום מעונות היום והמשפחתונים לגיל הרך ממשרד הכלכלה למשרד החינוך, בין היתר, מתוך ההכרה בחשיבות החינוך בגילאי לידה עד שלוש והרצון לייצר מדיניות פדגוגית רציפה ושלמה, החל בשלבי התפתחותו המוקדמים של הילד. אין באמירה זו כדי לומר שמשרד הכלכלה אינו ממלא את תפקידו בהתאם לסמכויותיו, אלא כדי לשקף את הצורך בשינוי מבני וארגוני, אשר יביא לידי ביטוי את החשיבות שבשינוי תפיסת העולם ביחס לגיל הרך. לאור החוק החדש והמלצות הוועדה עולה ההנחה כי חוק זה ישפיע על המבנה ועל תכני ההכשרה לגיל הרך במכללות להכשרת עובדי הוראה בגיל הרך, ואולי יושם דגש רב יותר ממה שקיים היום ביחס לגילים הצעירים יותר, גיל לידה עד שלוש.

המחקר הנוכחי הנו מחקר איכותני, ונבדקו בו תפיסות של סטודנטיות ושל מדריכות פדגוגיות

במכללה אחת שבה מופעלת תכנית הכשרה לגילאי לידה עד שלוש, במטרה לזהות צרכים, מאפיינים וכיוונים הנדרשים להכשרת הצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה בישראל.

הכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה בישראל

במכללות להכשרת עובדי הוראה בישראל, בתכניות הגיל הרך להכשרת גננות, ניתנת כיום הכשרה למחנכים של גילאי לידה עד שלוש במסגרת הלימודים הכלליים לתואר ראשון בגיל הרך, והתעודה שמקבלים לאחר לימודים אלה היא תעודת הוראה למחנכים של גילאי לידה עד שש. עד שנת 2006 הוכשרו הגננות לעבודה עם גילאי שלוש עד שמונה (כולל כיתות א'-ב'). "מתווה אריאב" (2007) הגדיר מחדש את טווח הגיל שגננות יוכשרו לעבודה עמו, וכיום מדובר בגילאי לידה עד שש, זאת מתוך תפיסה שעל הגננות לעתיד להכיר את אופן ההתפתחות של ילדים מראשיתה.

התפיסה המוצגת במתווה אריאב משתלבת עם גישת ההכשרה להוראה כפרופסיה (במילים אחרות "תפיסת המקצוענות" או "ההתמקצעות בהוראה") הרווחת בארצות רבות באירופה ובארצות הברית (Cochran-Smith & Fries, 2001). גישה זו משקפת מאמץ נרחב לפתח שיטתיות בהכשרה, לקבוע סטנדרטים גבוהים להכשרה ולתת רישיון להוראה לאחר הכשרה מתאימה (עזר ומבורך, 2009). תהליך ההכשרה להוראה מתבסס על ההבנה כי הלמידה היא תהליך של "חונכות בחשיבה" והינה תהליך גומלין, שהלומד וסביבתו משתתפים בו. הלמידה היא תהליך דו-צדדי, קונטקסטואלי ואינטראקטיבי, המקנה ללומד נכסים מנטליים, שאינם אלא תוצרי המפגש בין ההיצע של סביבתו ובינו. בתהליך זה צורת השיח היא של דיון, דיאלוג והתנסות עצמית בסביבה לימודית (Rogoff, Matusov, & White, 1998). תפיסה זו מדגישה את ההוראה והלמידה כהתנסות רפלקטיבית-פרקטית וכתהליך הכשרה במהלך ההתנסות, שכיוונו הוא מן הפרקטיקה אל התיאוריה ובחזרה, לאורך זמן (זילברשטיין, 1997; מרגולין, עזר וקרטון, 2002; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; Moore, 2004). התפיסה מתבססת על הדגשת החשיבות של ההתנסות כחלק מרכזי בהכשרת המורים. בנוסף, בהכשרת המורים בארץ ובעולם מושם דגש על בניית גישות הכשרה המדגישות טיפוח חשיבה והשתתפות פעילה של הסטודנטים להוראה (טל, 2012; Feiman-Nemser, 2001a).

ההתנסות המעשית בתכניות לגיל הרך להכשרת גננות במכללות לחינוך בישראל, ברוב שנות התואר, נערכת בגני הילדים של בני שלוש עד שש. כל מכללה בוחרת את מקומות האימון שבהם היא מעוניינת כי הסטודנטים יתנסו. יש המתמקדים בגני חובה וטרומ חובה ויש המחייבים את הסטודנטים להתנסות גם במעונות, שבהם מטפלים בתינוקות ובפעוטות. במכללה שהשתתפה במחקר זה מתקיימת התנסות מעשית במהלך סמסטר אחד במעונות היום.

קיים קושי רב בעבודה עם המסגרות החינוכיות לגילאי לידה עד שלוש מסיבות טכניות, כמו תיאום עם משרד הכלכלה, המעונות והגנים הפרטיים ומחסור במסגרות היכולות לקלוט סטודנטיות להתנסות. בנוסף, הקושי נובע גם מסיבות ערכיות וחינוכיות, כגון שאיפה לעבוד עם המערכת הציבורית בלבד, מתוך רצון לחזק אותה, לצד מחסור במסגרות. בסקרים, ומנתוני משרד החינוך, נמצא כי בסיום לימודי התואר, רוב רובם של בוגרי התכניות לתואר ראשון לגיל הרך מהמכללות אינו מגיע לעבוד במעונות היום, אלא בגני הילדים הציבוריים שבהם מתחנכים גילאי שלוש עד שש, הנמצאים תחת הפיקוח של משרד החינוך. עיקר הסיבות הן שכרן הנמוך של המטפלות במעונות

היום, רמת ההשכלה הנמוכה של הצוות החינוכי במעונות, שעות העבודה הרבות, חוסר הפיקוח של משרד החינוך על מסגרות אלה, התפיסה הרווחת בציבור שהצוות במעון הוא צוות טיפולי, ולא צוות מחנך (צבן, 2012).

בסקירת הספרות שערכנו לגבי תפיסות ועמדות של סטודנטים ומדריכים פדגוגיים לגבי תכניות הכשרה לגילאי לידה עד שלוש לא נמצאו מחקרים בארץ ובעולם שבחנו זאת. מחקרים מעטים בחנו תפיסות ועמדות של סטודנטים לחינוך בגיל הרך, כלפי חינוך וטיפול בגיל הרך. מחקרים אלה בדקו תפיסות ועמדות כלפי נושאים כגון ילדים, משמעת, דרכי התנהגות ודרכי הוראה בגיל הרך (Ispa, 1995; La Paro, Siepak & Scott-Little, 2009). בנוסף, קיים מחקר שבחן תפיסות ועמדות של סטודנטים לחינוך הגיל הרך לגבי סוג הטיפול המומלץ בגיל הרך (Ailwood & Boyed, 2006). אמנם מחקרים מעטים אכן בחנו תפיסות של סטודנטים ומדריכים בתכניות הכשרה לגיל הרך, לגבי תכניות הכשרה והדרכה אלה (דיין, 2002; עזר, גילת ושגיא, 2010), אך גם מחקרים אלה לא בחנו את תכניות ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש.

לכן, ישנה חשיבות רבה למחקר איכותני אשר יחשוף לעומק כיצד תופסים סטודנטים ומדריכים בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה את תכנית ההכשרה לגיל לידה עד שלוש, שבה הם משתתפים. מחקר איכותני זה יאפשר בחינה של תפיסות הסטודנטים והמדריכים לגבי ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש (במכללה שבה מופעלת תכנית הכשרה לגילאי לידה עד שלוש), על מנת לפעול לשיפור תכניות הכשרה אלה, לחזק היבטים טובים הקיימים בהן, לשפר אחרים ולהוסיף תכנים חסרים, ובנוסף, לגרום לכניסת כוח אדם מקצועי ומשכיל למסגרות החינוך לגילאי לידה עד שלוש.

תיאור המחקר

המחקר הנוכחי נערך בפרדיגמה איכותנית (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2003), ניתוח ממצאי המחקר האיכותני הנו ניתוח תוכן פרשני במהותו, כלומר הוא עוסק בהבניה של משמעויות באינטראקציות חברתיות. משמעויות כאלה מוסקות, בין השאר, מפרשנויות של ראיונות, אשר מתחקות אחר הדרכים שבהן אנשים מפרשים את יחסיהם עם הסביבה ואת התנהגויותיהם. אחת הסוגות במחקר איכותני הוא מחקר פנומנולוגי, שבו מושא החקירה הוא חקר מהות החוויה האנושית (phenomenon). הנחת היסוד במחקר פנומנולוגי היא כי הידע טמון במשמעות שאנשים נותנים לחייהם (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2003). ככזו, שיטת המחקר במחקר הנוכחי מנסה לתאר ולהסביר תפיסות של המשתתפות במחקר, מנקודת ראותן של המשתתפות. שיטה זו מאפשרת למפות רבדים עמוקים של התפיסה ובכך להבין טוב יותר כיצד תופסות המשתתפות את המציאות של ההכשרה וכיצד הן מפרשות אותה.

המשתתפים במחקר

אוכלוסיית המחקר כללה מדריכות פדגוגיות וסטודנטיות. שש המדריכות הפדגוגיות מלמדות בתכנית לגיל הרך, והן מדריכות סטודנטיות שעובדות בשנתונים השונים של התכנית לגיל הרך. כולן הדריכו בשלב מסוים בעבודתן סטודנטיות שלמדו על ילדים בגיל לידה עד שלוש. במחקר השתתפו גם שבע סטודנטיות להוראה לגיל הרך: שלוש סטודנטיות הנמצאות בהכשרה בשנה א' ולומדות בשנה זו על הגיל הצעיר ומתנסות בעבודה במעונות יום עם ילדים צעירים וארבע

סטודנטיות בשנה ג', הנמצאות בהכשרה, שלמדו את הנושא והתנסו במספר מסגרות חינוך במהלך לימודיהן והכשרתן. כל המשתתפות הן ממכללה אחת במרכז הארץ.

תהליך ההכשרה למחנכות של גילאי לידה עד שלוש במכללה הנחקרת

התכנית לגיל הרך במכללה הנחקרת מיועדת להסמכת גננות וגננים ומאפשרת לסטודנטים ללמוד ולהתנסות בהוראה בטווח הגילים מלידה ועד גיל שש. בחירה בתכנית לימודים זו מאפשרת השתלבות בעבודה במעונות, בגני טרום-טרום חובה, בגני טרום-חובה ובגני חובה. הלימודים נמשכים ארבע שנים (שלוש שנות לימודים במכללה והשנה הרביעית היא שנת סטאז'). הכשרת הסטודנטים היא להוראה ולעבודה איכותית ומשמעותית עם ילדים צעירים, ומתמקדת בתחומים הבאים: הילד והתפתחותו, תכניות הלימודים בגן, המערכת החינוכית (צוות הגן, הצוות המקצועי, ההורים והקהילה), טיפוח השפה הדבורה והכתובה. הלימודים מאפשרים לסטודנטים לפתח הבנה באשר למורכבותם של תהליכי ההתחנכות בגיל הרך. הם מכוונים לפיתוח ידע על למידה, על הוראה ועל אתיקה וכן הבנה בתחום התפתחות ילדים בגיל הרך וצרכיהם בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים.

בתכנית נלמדים תכנים הקשורים להתפתחות הילד בגיל הרך, תוך העמקה בנושאי הסתגלות, צרכים ייחודיים של ילדים, כשירות חברתית, רכישת שפה דבורה וכתובה, רכישת שפה מתמטית, מקרא, מורשת ותרבות. כמו כן משולבים בחוג קורסים בתחומים הרלוונטיים לעבודת הגננת, כגון מוזיקה, תנועה, אמנות ועוד.

בשנתון א', בסמסטר א' בלבד, מתנסים הסטודנטים מהתכנית לגיל הרך בחינוך ילדים בגילאי לידה עד שלוש במעונות. הם מתנסים במעונות ציבוריים, תוך לימוד פרקים תיאורטיים בדיקטיקה ובפסיכולוגיה, הקשורים לגיל זה. בהמשך הלימודים נעשית ההתנסות בגני הילדים הציבוריים, בגילאי שלוש עד שש.

כלי המחקר

המחקר התבצע באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם 13 המשתתפות. השאלות וההיגדים שאליהם התבקשו המשתתפות להתייחס בריאיון הם אלה:

"ספרי על תפיסתך את ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש."

"האם את יכולה להיזכר בשיעורים שהיו משמעותיים עבורך לגיבוש תפיסתך לחינוך

ולטיפול לגילאי לידה עד שלוש?"

"ספרי על אירועים בהכשרה שאת סבורה כי הם בעלי משמעות בהכשרה לגילאי

לידה עד שלוש."

"נסי לזהות את הקשיים בהכשרה ונקטי בדרכי פעולה שאת היית ממליצה ליישם,

ולחילופין מה לדעתך טוב בהכשרה וראוי להישאר בה?"

"אם היית צריכה לתכנן כיום מערך הכשרה לגילאי לידה עד שלוש מה היית עושה ולמה?"

כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו.

ניתוח ועיבוד הנתונים

הראיונות נותחו בשני אופנים.

1. ניתוח תוכן

ניתוח תוכן מאפשר לזהות דפוס מארגן המשקף את תפיסתן של המשתתפות במחקר לגבי תכנית ההכשרה לגיל הרך. באמצעות ניתוח תוכן מוינו מתוך הטקסט מרכיבים, ולאחר מכן הם נאספו לכדי יחידות משמעות. ניתוח הנתונים ופירושים נעשה על ידי מיון וסיווג תשובות המשתתפים לקטגוריות על פי יחידות משמעות אלה (Creswell, 1998). ניתוח תוכן מאפשר חקר של מגוון תוצרי תרבות מלאכותיים (cultural artifacts) או של תפיסות ואירועים, וזאת על ידי ניתוח תמונות הקיימות בהם. תוצרי התרבות המלאכותיים מעניינים מכיוון שהם נוצרו על ידי המשתתפים במחקר, והם פרי עולמם האישי ומכלול חוויותיהם. הגבול היחיד לחקר הוא עולמו האישי של החוקר.

2. ניתוח המטפורות

המטפורות שזוהו בראיונות תרמו להעמקת ההבנה לגבי תפיסתן של המשתתפות את תכנית ההכשרה לגיל הרך.

מטפורה בהגדרתה המילונית היא תחבולה לשונית שנעשה בה שימוש על מנת להאיר מושג אחד באמצעות תכונותיו של מושג אחר. מקור המונח הוא היוונית: Meta היא העברה או שינוי; pherein פירושה לסחוב או לשאת.

בספרות המחקר קיימת התייחסות להגדרות שונות של מטפורות, הגדרות צרות והגדרות רחבות של המטפורה. הגדרתה הרחבה משמשת לתיאור כלל האמצעים הפיגורטיביים המשמשים בטקסט, כולל דימויים ומטונימיות, ניבים או מטבעות לשון, והיא מתבססת על ההבנה כי המטפורה היא מבנה קוגניטיבי שאגור במוח ומאפשר לחקור חשיבה, רגשות ותרבות, ובמהותה היא קונספטואלית (Lakoff & Johnson, 1980; Gentner, 1983). לכל מטפורה קונספטואלית שני תחומים: תחום מקור, שאנו מכירים טוב יותר מההתנסות היום-יומית שלנו, המנטלית והגופנית, ותחום יעד, כלומר הנושא שאותו מנסה דובר השפה להמשיג. נדגים זאת מתוך המחקר הנוכחי. המשתתפת אומרת: "להיכנס עמוק לתוך המים", המים הם תחום המקור, והם מטפורה המתארת את תחום היעד, שהוא ההתנסות. המושג "מים", מסייע למשתתפת לבטא את המשמעות של חשיבות ההתנסות בהכשרה. לפי תאוריית המטפורה הקונספטואלית (Gibbs, 1994, 2008; Keil, 1986; Tourangeau & Sternberg, 1981, 1982; Vosiniadou, 1987) קוגניטיבי משותף, חוצה גבולות בין-תרבותיים, המעצב את החשיבה האנושית, ולכן המימוש הלשוני של משאב זה בשיח האנושי הוא שכיח כל כך. חשוב להדגיש שתאוריה זו שמה את המבנים הקוגניטיביים בקדמת הבמה ומבליטה פחות את חשיבותם של ביטויים לשוניים כפי שהם מופיעים בשיח.

בפרק הממצאים הדגשנו בטקסט המצוטט את המטפורות ופירשנו אותן לשם חיזוק ולהעמקת המשמעות העולה מתוך הראיונות. הניתוח נערך על ידי שתי החוקרות. נערך דיון משותף לצורך קביעת הדפוס המארגן והנושאים. תחילה ניתחנו את כל הראיונות בניתוח תוכן ולאחר ניתוח התוכן זיהינו את המטפורות שעלו בראיונות ופירשנו אותן.

ממצאים

מטרת המחקר הייתה לזהות כיצד תופסות הסטודנטיות והמדריכות את תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. בשלב הראשון ניתחנו את הראיונות על פי השאלות שנשאלו. בשלב השני זיהינו שלוש תפיסות המייצגות ומארגנות את תשובות המרואיינות. התפיסות הן:

- (1) מרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת לגילאי לידה עד שלוש שיש לשמור.
- (2) שינויים רצויים שיש לערוך בתכנית הלימודים לגילאי לידה עד שלוש.
- (3) בחינה מערכתית של ההכשרה הכוללת לילדים בגילאי לידה עד שלוש.

תרשים 1



בחרנו במטפורת "גלגלי השיניים" לתרשים כדי להמחיש שהמעגלים כרוכים וקשורים אחד לשני, וכך הם מניעים את תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. המעגלים מוצגים בגודל או בצבע שונה כדי להמחיש את הייחודיות ואת החשיבות של כל מרכיב בנפרד.

לפי תרשים 1 נראה כי המעגל המרכזי מייצג את "המרכיבים בתכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש שיש לשמור". מרכיבים אלה מעידים על שביעות רצון של המשתתפות במחקר מהיבטים בתכנית ההכשרה הקיימת, כאלה שיש לשמור, והם: קורסים ייחודיים התורמים לעבודה בשטח והיציאה להתנסות כבר בשנה הראשונה להכשרה. המעגל העליון מייצג את "השינויים הרצויים בתכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש", ובו הביעו הסטודנטיות חוסר שביעות רצון ממרכיבים בתכנית ההכשרה והביעו את רצונן בשינויים הבאים: שינוי במקומות ההתנסות ושינוי קורסים אחדים בתכנית הלימודים. המעגל השלישי, התחתון, המיוצג במעגל הגדול ביותר, והוא "בחינה מערכתית של מערך ההכשרה". הוא מעיד על התייחסות המשתתפות למערך ההכשרה באופן כללי. המשתתפות מדגישות בו את הצורך בבחינת התפיסה הניהולית-המערכתית של כל מערך ההכשרה בגיל הרך במדינת ישראל. המשתתפות היו ביקורתיות לגבי שני מרכיבים: תנאי הקבלה ללימודים במכללה לתכנית לגיל הרך ומשך ההכשרה.

להלן נציג כל אחד ממעגלי התרשים תוך תיקופם על ידי דוגמאות מתוך דבריהן של המשתתפות בראיונות.

מרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת שיש לשמרם

מתוך הראיונות זוהו שני נושאים הרלוונטיים להבנת הילד בגיל לידה עד שלוש והם: (1) תכנים נלמדים הכוללים התייחסות לאוריינות ולפסיכולוגיה התפתחותית ו-(2) תהליך ההתנסות במהלך ההכשרה.

(1) תכנים נלמדים - אוריינות ופסיכולוגיה התפתחותית

האוריינות בטווח הגילים שבין לידה עד שלוש כוללת את חשיבות השפה הכתובה והדבורה להתפתחות הילד. בנייתו הראיונות נמצא כי הסטודנטיות והמדריכות מייחסות חשיבות להכשרה בתחום האוריינות. ניתן לייצג הבנה זו במשפט המטפורי של אחת הסטודנטיות: **"זה משהו שחלחל בי"**. היא משתמשת במטפורה **חלחל** כדי לתאר את האוריינות כחלק ממנה ואומרת:

"הדבר הכי משמעותי שלמדתי היה לקרוא להם ספרים מגיל אפס, משהו ברוח של הגישה הזאת **זה משהו שחלחל בי** במכללה שלוש שנים. אני יודעת שככל שאני אקרא יותר ספרים האוריינות של הילדים תהיה יותר מפותחת, זה משהו שחשוב שהשפיע היטב" (מ', סטודנטית שנה ג').

מוסיפה סטודנטית נוספת ואומרת: "...אני לומדת איך לקרוא ספר לילד, איך הכתיבה מתפתחת, **הכול ממש לחבר לפאזל**, ולהרכיב בסיס לתחילת ההתפתחות שלו" (נ', סטודנטית שנה א'). הסטודנטית משתמשת במטפורה פאזל על מנת להמחיש את התהליך המתמשך של ההכשרה לעבוד עם ילדים בנושא האוריינות, מחד גיסא, ואת הקשר הקיים בין החלקים השונים של התכנים הנלמדים, המתחברים לתמונה אחת שלמה, מאידך גיסא. גם המדריכות מתייחסות לנושא זה:

"...ספר זה דבר ראשון, ספר חייב להיות מהרגע הראשון. אני רואה את זה בגילאי שלוש כמה זה חשוב. אין לי ספק שזה צריך להתחיל מגיל אפס, הקריאה מתוך ספר, המילים... ולא פוצי מוצי, אנחנו בדרך כלל מעוותים מילים. זה הכי גרוע. אנחנו כמבוגרים מעוותים מילים או חוזרים אחרי ילדים עם מילים מעוותות. **זה חטא הכי גדול**, כבר מהיום הראשון לדבר עם הילדים בשפה נכונה ורהוטה" (מ', מדריכה).

המדריכה משתמשת במטפורות "לא פוצי מוצי" ו"זה חטא הכי גדול" ומדגישה את חשיבות השפה הדבורה, הרהוטה והנכונה שעל המבוגר לעשות בה שימוש כבר מלידה. שלוש הדוגמאות מדגישות את החשיבות של קריאת הספרים ואת חשיבות השפה הדבורה והכתובה בגיל הרך ואת התרומה להבנה זו, שאותה רוכשות הסטודנטיות במהלך הכשרתן. תוכן נוסף שתתם לסטודנטיות הנמצאות בהכשרה להבין את הילד בגיל הרך ושינה את תפיסתן לגבי הילד הרך הוא נושא "ההתפתחות הסנסומוטורית", שנלמד במסגרת לימודי הפסיכולוגיה ההתפתחותית:

"השיעור הראשון שקופץ לי זה השיעור שלימד אותנו על ההתפתחות המוטורית על הגילאים האלה, כדי לדעת מה לדרוש ולא לדרוש בגילאים האלה" (נ', סטודנטית שנה ג'); "גם שיעור שלמדנו סנסו-מוטורי על התפתחות של התינוק לפי השלבים. אם זה טוב, אם יש בעיה לאבחן" (ש', סטודנטית שנה ג'); "בעיקר הקורסים שעסקו בהתפתחות, בחלק היה התנסות - כמו בהתפתחות מוטורית" (ע', סטודנטית שנה ג').

יתרה מזאת, הן מחזקות את תרומתו של הקורס בפסיכולוגיה (התינוק והפעוט) כקורס מרכזי בהכשרה לשם הבנת הילד בגיל הרך: "בשיעור פסיכולוגיה למדנו המון על הפסיכולוגיה של הילד בגילאים הנמוכים יותר, וזה מאוד עזר לי לראות איך הילדים חושבים..." (ש', סטודנטית שנה ג');

"במיוחד בשיעורים של ההתקשרות והמזג [...] אוקי אני מבינה "שהילד עיצבן אותי", "אני מבינה" שאני מוצאת איזה חיבור לילד מסוים, ולא כל כך יודעת, ופתאום זה נעשה יותר ברור, ועכשיו אני יודעת מה אני עושה עם הדברים" (ש', סטודנטית שנה א').

ומוסיפה סטודנטית נוספת ואומרת: "אני בעצם עוברת פה (בקורס לפסיכולוגיה) **תהליך של המשגה**, בגלל שיש לי ניסיון רב עם הילדים ועם ההורים בעיקר. [...] לדוגמה (למדנו בקורס לפסיכולוגיה): תינוק שבוכה, יש אימהות שאומרות: תני לו לבכות, הוא יתגבר, יתמודד, שלא יהיה בכיין בעתיד, ואני כל הזמן אמרתי: זה תלוי הקשר. יש בכי של פינוק ויש בכי של צרכים בסיסיים. והעובדה שלמדנו שכן לגשת לתינוק כל פעם שהוא בוכה בחודשים הראשונים יגרום לו להיות פחות בכיין זה רק יחזק לי את המקום של ביטחון שפונים אליו בעת במצוקה" (ע', סטודנטית שנה א'). הסטודנטית השתמשה במשפט המטפורי "עוברת תהליך של המשגה" כדי להדגיש את התרומה של קורס הפסיכולוגיה לסידור עולם המושגים שלה הקשור לטיפול בילדים צעירים.

(2) תהליך ההתנסות במהלך ההכשרה

תהליך ההתנסות מלווה את הסטודנטית מראשית הכשרתה ועד סופה, והוא חלק מרכזי בהכשרה. במהלך ההכשרה כולה מתנסות הסטודנטיות אחת לשבוע במעון או בכיתת גן. הסטודנטיות שרואיינו הביעו שביעות רצון מהאפשרות להתנסות עם ילדים צעירים בגילאי לידה עד שלוש. לדוגמה, אומרת אחת הסטודנטיות תוך שימוש במטפורה: "לי לפחות (ההתנסות עזרה) **להיכנס עמוק לתוך המים**". המים הם מטפורה להתנסות, והכניסה אליהם היא כוחה של ההתנסות. עולה מדבריהן שבהתנסות ניתן ללמוד על היכולות של הילדים בגילאי לידה עד שלוש תוך צפייה והתנסות בכך, וכך הן אומרות:

"האירוע הכי משמעותי [...] זה בעצם ההתנסות הראשונה שהייתה לי זה דרך המכללה עם הגילאים האלה במעון ציבורי שזה נחשב לא הכי טוב בעולם. באמת אפשר היה לראות מה כן אפשר לעשות עם הגילאים האלה, מי הצוות שעובד ואיך מטפחים. אני זוכרת אותם יושבים בשולחן ואוכלים, שלא ידעתי שילדים בגיל שנה וחצי שנתיים מסוגלים לאכול עם כפית מסביב לשולחן. שיושבים סביב שולחן מקנים להם הרגלים כאלה שלא ידעתי שגילאים כאלה יכולים לשבת סביב השולחן" (נ', סטודנטית שנה ג').

סטודנטית נוספת אומרת: "ההתנסות הראשונה שהייתה לי זה דרך המכללה במעון שנחשב טוב. הייתי בשוק שילדים בגיל שנה וחצי יושבים מסביב לשולחן ואוכלים לבד, שמקנים להם הרגלים כאלה. לא ידעתי שהם יכולים. לא ידעתי שגילאים כאלה יכולים לשבת סביב השולחן. ראיתי כל פעם הפתעות של ילדים שהיה להם יותר שפה, יותר דיבור. הם גם זכרו סיפורים מהקראה חוזרת" (ע', סטודנטית שנה ג').

גם המדריכות מצדדות בהתנסות כמרכיב מרכזי בהכשרה בגילים צעירים. לדוגמה, אחת המדריכות מתארת את ההתנסות במטפורה "**שדה נרחב של למידה**" ומדריכה אחרת מדגישה את חשיבות ההתנסות במטפורה "**לא לומדים שחיה בהתכתבות**", כלומר, לא ניתן ללמוד על טיפול בילדים רק מתיאוריה, חייבים להתנסות בפועל עם הילדים, וכמה שיותר. הן מספרות כי בראשית דרכן של הסטודנטיות בהכשרה הן אינן מאמינות ואינן יודעות מה ניתן לעשות עם הילד הצעיר, ורק ההתנסות בפועל משנה את תפיסותיהן לגבי הילד הרך:

"תמיד התגובה הראשונית של הסטודנטיות שנמצאות עם התינוקות: אני לא יכולה לספר סיפור לתינוק אני לא יכולה לשחק, מה יש לי לעשות, רק להאכיל. התפיסה היא של חום ואהבה בלי לדעת מה עושים עם תינוקות מעבר למקום הטיפול. מבחינתי כל דבר מעבר לטיפול דבר חשוב להדגיש, מבחינתי איך אתה משחק איך אתה מכיר את התינוק... תהליך שבאמת שלא לדעת מה לעשות, לא להכיר בצורך הזה, זה שינוי תפיסתי" (ר', מדריכה).

יתרה מזאת, משתתפות המחקר סבורות כי בתוך תהליך ההתנסות קיימת חשיבות להתנסות מרוכזת בהוראה בגן או במעון. מהי ההתנסות המרוכזת? בכל סמסטר, הסטודנטיות מחויבות לשבוע עבודה מעשית רציפה שבו הן מנהלת את הגן או את הכיתה, מתכננות את יום הלימודים כולו ונמצאות בקשר, אינטראקציה והקשבה רבה לילדים ולצרכיהם. מתוך הראיונות נמצא כי שבוע עבודה מעשית ומיקומו בסמסטר תרם לסטודנטיות, והן לא היו משנות היבט זה בהכשרה:

"[...] שבוע ההתנסות הוא מאוד נכון. והשליבים מאוד נכונים, אני חוויתי חוויה מאוד טובה, ואני כן חושבת ששבוע ההתנסות הוא נכון במיקום שלו, אנתנו בשלב שאנחנו מכירים את הילדים, והילדים מכירים אותנו, וגם המטפלים. זה בא לידי ביטוי שנותנים לנו את האפשרות לצאת עם הילדים, לצאת איתם, לשבת איתם. הם סומכים עלינו. גם העניין של הלמידה, לראות תהליך של למידה בזמן קצר כמו הקראה וגם העובדה ששבוע ההתנסות הוא לא שבוע שאחריו נפרדים מיד אחר כך, אלא יש עוד שני מפגשים בהמשך" (ע', סטודנטית שנה א').

מיקום שבוע ההתנסות בסמסטר, אם כן, אוזכר על ידי הסטודנטיות כמוצלח, מלמד ותורם להתפתחותן המקצועית.

השינויים הרצויים בתכנית ההכשרה

התפיסה השנייה המייצגת את משתתפות המחקר כוללת הצעות לשינוי תכנית הלימודים המכשירה לקראת עבודה עם גילאי לידה עד שלוש, בשני תחומים: (1) תהליך ההתנסות בהכשרה; (2) נושאים בקורסים הנלמדים במהלך ההכשרה. נציג דוגמאות לכל אחד מהם.

(1) תהליך ההתנסות בהכשרה

תהליך ההתנסות בהכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש עורר מספר התייחסויות, הן מצד המדריכות והן מצד הסטודנטיות. אומרת אחת המדריכות: "אז אני לא בטוחה שהרבה מאוד דגש ניתן על ב־מה? ... גם שנותנים הכשרה, גם שנותנים קורסים וגם השתלמויות, תמיד מרגישים שרוצים להעשיר מבחינה תיאורטית מבחינה העשרה ונתינת ידע, "החוליה החסרה" היא באמת ב־איך? איך עושים את זה" (ר', מדריכה). השימוש במטפורה "החוליה החסרה" מדגיש את כוונת המשתתפת לא ל־מה, אלא ל־איך, בתהליך ההכשרה. מוסיפה ואומרת סטודנטית:

"צריך יותר כלים בהתייחסות לגילאים האלה. זה לא מספיק. מה שיש לי זה מהניסיון שלי כאימא, ואני לא חושבת שזה מספיק" (ע', סטודנטית שנה ג').

סטודנטית נוספת אומרת:

"אני לא בטוחה אני לא מכירה, אני מרגישה שאני הולכת למקום הזה שמצד אחד נהדר, **ישר לשטח**, ומצד שני, רגע, חסרים לי הרבה מאוד כלים, איזה ספירות הם יודעים, מה טוב להם, מה לא טוב להם, וזה בא עם חשש לסטודנטית שנה א' שלא לעשות משהו לילד, לי" (ש', סטודנטית שנה א').

והן מרחיבות ומדגישות כי מתן כלים מעשיים לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש הוא צורך הכרחי בהכשרה ואומרות:

"לתת דוגמאות איך לפעול עם הילדים... לדעת ממש את הרקע ההתפתחותי, לדעת מה הרמה הקוגניטיבית מה היכולות של הילד, לקדם **טיפה במדרגה** אבל לא לתת לו משהו שהוא **נמוך בשבילו**. אם לא נקדם בגילאים האלה אז **יישארו תקועים**" (מ', סטודנטית שנה ג').

הסטודנטית דיברה במטפורות "טיפה במדרגה" ו"נמוך בשבילו" כדי להמחיש את החשיבות שאותה היא רואה בקידום הילד. המטפורות מדגישות את רצונה לתרום לילד, אפילו אם תרומה קטנה כטיפה, אך טיפה אשר תקדמו למקום גבוה יותר ותהווה מדרגה נוספת בהבנתו. סטודנטית נוספת אומרת:

"יש להיחשף לגישות שונות של חינוך [...] יכול גם בסרטי וידאו, לנתח סיטואציות

ברמות מסוימות, יכול להיות מצוינות, להראות סיטואציות מסוימת, לאט כי אני חושבת שזה א' ב', וככה אני צריכה להראות. זה נותן דוגמאות, וסיטואציה יכול לתת עוד כלי מאוד פשוט" (ש', סטודנטית שנה א').

הסטודנטיות חושבות כי בתהליך ההכשרה יש לאמץ גם דרכי הוראה אשר מעצימות את הסטודנטיות ותומכות בהן באופן רגשי במהלך התנסויותיהן. אחת הסטודנטיות מבטאת זאת במטפורה: "ההכשרה עצמה צריכה **לבוא מנקודה**, לא רק של ידע תיאורטי, אלא גם תמיכה רגשית" (ש', סטודנטית שנה ג'). מוסיפה ואומרת סטודנטית נוספת:

"ההתנסות בסמסטר הראשון בהתחלה לי לפחות הייתה [...] **עמוק לתוך המים** עם איזה תחושה לא ברורה מה אני אמורה לעשות פה, שזה הלך והתבהר לקראת הסוף. חבל שזה היה לקראת הסוף. צריך לתת איזה הכוונה בהתחלה, מאוד ברורה, מה מצופה מאתנו, מה אנחנו אמורות **לקחת מזה**... יש משהו שלא כך כל ברור בתחילת התהליך. בתחילת התהליך הזה צריך לתת יותר הכוונה, יותר כלים כדי שזה יגבש כבר מהתחלה" (ש', סטודנטית שנה א').

ולבסוף, הן מציינות כי יש חשיבות בבחירת מקומות האימון. הסטודנטיות והמדריכות היו רוצות התאמת מקומות התנסות טובים ומעצימים. מתוך הראיונות עלה שמקומות ההתנסות (המעונות) שנבחרו כמקומות אימון אינם מספיק טובים, לא מספיק מקצועיים ולא מהווים מודל חיובי לסטודנטיות. עולה שיש לבחור טוב יותר את מקומות ההתנסות ולהתנסות גם בגנים פרטיים, הנחשבים טובים יותר.

אחת המדריכות אומרת: "אנחנו צריכים מקומות אימון טובים... צריכים לעשות עבודת צוות מאוד רצינית **ולבחור בפינצטה** את המקומות האלה, שלא נשמע את המילה תלמי ממה מה לא לעשות" (א', מדריכה). המדריכה השתמשה במטפורה "לבחור בפינצטה" כדי לתאר את תהליך הבחירה הדקדקני והמדויק שיש לערוך בבחירת מקומות האימון. מוסיפה מדריכה נוספת:

"אני חושבת שאנחנו מדברים הרבה מאוד על איך צריך, הם לא תמיד רואות במעונות את הדברים שצריך לראות בגלל המצוקה, בגלל הקושי של כמות גדולה של ילדים. פה ושם הן פוגשות מטפלות שהן מחנכות בנשמתן, באישיות שלהן. הן רואות מצוקה" (י', מדריכה).

מדריכה נוספת מדגישה את החשיבות בדמות לחיקוי ואומרת לגבי בחירת מקומות האימון:

"זה בעייתי כי אין להם דמות שהן לומדות ממנה... הקושי שלי גם כמדריכה זה הביולי במעונות. לדעתי, כך נראה החינוך לגיל הרך אפס עד שלוש במדינה שלנו, זה מקום רגשי בעיני שלא פשוט. הוא לא נכון, לא המטפלות שהן ללא הכשרה, לא מספר הילדים על המטפלות. התנאים של המעון בעיני זה הקושי, אני כן שמחה שאנו כן נמצאים חלק

שם ויכולים לתרום, אני כן שמחה שמכירים מה נמצא... להתנסות במסגרות פרטיות זה בעייתי" (ר', מדריכה).

הסטודנטיות מדברות על חשיבות מקומות האימון ועל המטפלות במעונות כמודל חיקוי. הן מוסיפות ומפרטות דוגמאות שהשפיעו עליהן לרעה. אומרת אחת מהן:

"אני זוכרת שבמעון היה ילד שנתנו לו ללכת עם מוצץ כי הוא היה נושך. זה באמת היה בעיני קצת בעייתי, הסתכלתי על זה שזה דבר קל, מהר לעשות, להכניס מוצץ לפה שלא ינשוך את הילדים, ואני כביכול ראיתי את זה כדבר שלא הכי... ולקחתי את זה לתשומת לבי שאני בתור גננת בעתיד אנסה לטפל בבעיה, **ולא לשים שסתום**, ראיתי שחסר למטפלות ידע גם מבחינת הספרים להקריא. לא הייתה הקראה חוזרת לא היו ספרים נגישים לילדים, והמטפלות חסרות סבלנות ראו שאין להן מספיק ידע בנושא" (ש', סטודנטית שנה ג').

הסטודנטית השתמשה במטפורה "לא לשים שסתום" כתיאור לאחת הבעיות המרכזיות במקומות האימון, שאינם מהווים מודל טוב לטיפול בילדים עבור הסטודנטיות, ובמקום להתמודד לעומק עם הילדים בוחרים בשיטה של "כיבוי שרפות".
ומוסיפה סטודנטית נוספת ואומרת:

"שלא יתעסקו כל כך במשמעת. הרבה דורשות מהילדים התנהגות אחרת, בלי רכות ובלי להראות לילדים מה לעשות. יש כאלה שלא מחבקות מספיק. אבל הכי חשוב שיבינו שזה גיל אחר שצריך התנהגות אחרת מילדים בוגרים" (ע', סטודנטית שנה ג').

סטודנטית זו מוסיפה ומתארת במטפורות "**הם מטפלים בילדים כמו סרט נע**" ו"**יש גם דיבורים מעל הראש של הילדים**". סטודנטית אחרת מתארת שהיו חסרים חיבוקים של הילדים ומשתמשת במשפט המטפורי: "**אם אני מחבקת זה סוג של אפליה מתקנת שאני עושה לילדים**" כדי לתאר את הבעייתיות בטיפול בילדים במקומות האימון ואת חוסר האפשרות ללמוד מדוגמאות טובות. חלק מהמדריכות אכן חשבו על מעבר להתנסות במגזר הפרטי כפתרון. אחת המדריכות טענה:

"... אם גן שהוא עסק הוא גן טוב, ואפשר ללמוד שם הרבה יותר, הילדים הם ילדים. הם ירוויחו פה ושם. הייתי שולחת גם לשם סטודנטיות והייתי מפרגנת שאם הוא גן טוב - שיעזרו בסטודנטיות. יש גנים טובים ויש גם גנים רעים, ואז הייתי בוחרת את המסגרות שאפשר ללמוד מהם הרבה מאוד" (ד', מדריכה).

ומדריכה נוספת ממליצה על פתרונות נוספים:

"...במכללה יש קורס לגננות פרטיות, הם למדו כאן שנתיים. הם מכירים את האווירה את הלכי הרוח, את העקרונות הבסיסיים של המכללה, גם למקומות האלה צריך להכניס סטודנטיות [...] אני חושבת שהגננות המאמנות שלנו באיזה סידור שמוכרח להיות עם

משרד החינוך. [...] מין עמיתות כזאת שעובדים בה ביחד. היום בתי ספר מנסים לתגמל את המורים באיזה צורה. אולי איזה קורס שמלווה עם הסטודנטיות" (א', מדריכה).

המדריכה ממליצה על מגוון פתרונות כגון התחברות לתכניות אחרות שקיימות במכללה, כמו התכנית לגננים וגננות פרטיים, שתאפשר להגיע לגנים שבהם הצוותים עברו למידה במכללה בתחום של הגיל רך, או עריכת עמיתות עם מקומות אימון ציבוריים, כאשר עמיתות זו תאפשר לצוותים במקומות אלה לעבור השתלמויות במכללה, ועל ידי כך להפוך למקומות אימון טובים יותר.

(2) העמקה ושינוי של נושאים הנלמדים במספר קורסים במהלך ההכשרה התכנים שיש להרחיב ולהעמיק בהם בהכשרה, על פי דברי הסטודנטיות והמדריכות, מתייחסים לתחומי הדעת הבאים: פסיכולוגיה, דיסקטיקה, ספרות ואמנות. לדעת הסטודנטיות והמדריכות יש מקום להעמקה בנושאים הבאים:

נושאים הקשורים בקורס פסיכולוגיה התפתחותית: עיכוב התפתחותי, הצבת גבולות, טמפרמנט, היבטים רגשיים והבנת שלבי התפתחות הילד. להלן דוגמה מתוך הראיונות לכל אחד מהם:

א. עיכוב התפתחותי

"לדעת לקדם ילד עם עיכוב התפתחותי, אך לא רק. יש ילדים שיותר ביישנים, יותר מופנמים, יש קיצונים שמשתוללים, שהכול בא בחזק ובגדול, איך למתן את זה. ממש להתייחס לכל אחד ספציפי. עוד דבר, איך מציבים לילד גבולות" (נ', סטודנטית שנה א').

ב. הצבת גבולות

"מה שאני רוצה ללמוד יותר הצבת גבולות... אם אני אקריא להם ספר, יהיו מטפלות שיגידו כל הזמן להתעסק בזה שהם יושבים ולא קמים, ודווקא העובדה שהם מתקרבים אלי ומתקרבים לספר ומצביעים ורוצים להעביר דף, מבחינתי אני נותנת לזה מקום, [...] כאן זה בדיוק העניין של הצבת הגבולות, שאני מאוד אמפתית לצורך והרצון שלהם קצת למתוח גבולות" (ע', סטודנטית שנה א').

ג. טמפרמנט

אומרת אחת המדריכות: "יש צורך להרחיב את נושא הטמפרמנט, להתייחס להיבטים רגשיים, הייתי נותנת קורס על טמפרמנט, לא בתוך קורס אחר של פסיכולוגיה, והתנסות, ולהתייחס להיבטים אלה בנפרד, להראות את השונות בין הילדים, על המקום של המטפלת כחלק מהתקשרות, שהוא מאוד משמעותי, על התפקיד הייתי כן מדברת, על התפקיד של ההורה מול המקום של הגננת בהיבט של התפתחות הילדים, כן הייתי מדברת על שלבי ההתפתחות, על המקום הנורמטיבי שמקום שצריך לשים לב לדברים שקצת סוטים משם, איך כן לעזור לילדים קצת יותר מתקשים" (ר', מדריכה).

ד. היבטים רגשיים

אחת המדריכות אומרת כי יש חשיבות לערנות ולהקשבה לצרכים הרגשיים של הילד:

”מאוד חשוב לי להדגיש את הצד הרגשי, לא לשים אותו לצד הדידקטי, להשתמש במילה צמיחה [...] **הצמיחה הרגשית** וההקשבה והערנות לצרכים הרגשיים של הילד, שאני חושבת שלא מספיק מדגישים אותם בתהליך ההכשרה, [...] **אני חושבת שהעניין הרגשי הוא קצת בצד**” (ד’, מדריכה). המדריכה משתמשת במטפורות בדברה על ההיבט הרגשי, ובאמצעותן של המטפורות היא מעניקה לרגש ישות וחשיבות.

ה. הבנת שלבי ההתפתחות בגילאי לידה עד שלוש
אחת הסטודנטיות אומרת:

”אני רוצה לדעת מה מצופה מתהליך ההתפתחות של ילדים בגילאי שלוש ברמת המוטוריקה ברמת הדיבור, ברמת המקום שאני מתווך, מה מצופה ממני לספק להם, ואני לא הולכת על נכון או לא נכון. אני הולכת על דברים שהם אמורים לקלוט בשלב הזה, ספירה מנייה. [...] איך מטפלים בהתנגדויות? כמו שאנחנו לומדים היום על טיפוסים המזוג, איך נגיע לגילאי שנתיים-שלוש, נראה שם יותר חקר שאלות, ומצפים מאתנו שנתווך יותר, שנענה יותר ונגיב בשאלות. לא ברמה שעכשיו אני לא רוצה לעשות זה, מה שאמר לי זה מה שאני יעשה. איזה תוואי שאני יכולה להגיד זה התוואי שאני יכולה ללכת קרוב אליו” (ש’, סטודנטית שנה א’).

נושאים הקשורים לקורס בדידקטיקה שיש להרחיבם ולהעמיקם הם דרכי עבודה עם ילדים וניהול צוות

א. דרכי עבודה עם ילדים
אומרת אחת הסטודנטיות:

”אני בסמסטר א’, אני מרגישה מאוד בתחילת הדרך, קצת יותר הכוונה להתנהלות נורמטיבית, [...] הייתי רוצה יותר הכוונה בגיל שאני הולכת אליו, גילאי שנתיים וחצי-שלוש. לדעת מה מצופה ממני לראות. להבין את ההתפתחות והשלבים של ההתפתחות ומה מצופה? ובמקביל איזה שהם אינטראקציות אפשרויות שייטכנו לי עם הילד, ואיך אני אמורה להתמודד עם זה” (ש’, סטודנטית שנה א’).

ב. ניהול צוות
ניהול צוות מתייחס לעבודה עם הצוות, ההורים והתייחסות לסביבה האקולוגית בגן. אומרת אחת המדריכות:

”כיוון שהגננת עובדת עם צוות יותר מורחב בגילאים האלה, מבחינת החוק נדמה לי. היא חייבת להיות בעלת יכולת הדרכה [...] היכולה של הגננת לעבוד בשיתוף פעולה מלא עם ההורים [...] **מוכרח שתהיה הסתכלות מאוד כולית**, אקולוגית, על הורים,

הסביבה, ואלה התפיסות הבסיסיות שאני חושבת שהם צריכים לבוא לידי ביטוי בתהליך ההכשרה [...] ממש צריכים ללמוד את הניהול, מאנשים שיש קורסים בניהול שהם כלליים, ואחר כך עם ההתמחות ספציפית ניהול לגיל הרך. זה נושא שמאוד חשוב פשוט" (א', מדריכה).

המדריכה משתמשת במשפט מטפורי "מוכרח שתהיה הסתכלות מאוד כולית" המדגיש את החשיבות שאותה היא מייחסת להבנת הסטודנטית את החשיבות של הסתכלות הגנת על עשייתה בגן הילדים.

בנוסף להעמקה ולהרחבה בתחומים שצוינו לעיל, מעידות משתתפות המחקר כי יש לבדוק נושאים נלמדים, שאינם רלוונטיים לדעתן להכשרה בגילאי לידה עד שלוש, והן מציינות את תחום הספרות כאחד מתחומי הדעת אלה.

כמו כן הן סבורות שיש להוסיף לתחום האמנות הפלסטית נושאים שלא נלמדים:

קורס בספרות ילדים

המשתתפות מתייחסות לחשיבות ההבנה שנחוצה התאמת התכנים הנלמדים לילדים. אחד המקצועות המרכזיים בעבודת הגנת הוא ספרות הילדים. בראיונות הן מדברות על התאמה בין הספרות לגיל הילדים ואחת המדריכות אומרת: "דתיה בן-דור, שנותנת את כל השטוזים האלו, זה מתאים לגילאים האלה, זה לא מתאים?" (שטוזים- שטויות בחרוזים. בן-דור, ד' 2008).

"עם ספרות ילדים, עם הידיעה של הקמפוס העצוב הזה של ספרות ילדים שקיים. עם יכולת למיין מה מתאים, מה לא מתאים, אני חושבת שזה נושא שחייב ללמוד טוב ולא [...] יש לי ביקורת על הנושא הזה. היום, אם סטודנטית התמחות בספרות לוקחת קורסים, היא לומדת קורסים רק מה שהמרצה התמחה בהם. ולא תמיד קורסים שהיא זקוקה להם. [...] חלק מהם מגיע מאיזה דור שלא קראו לפניו, חלק לא מכיר מספיק את הספרים. הקריאה החוזרת שעושים בגיל הרך מפגישה איתם עם שלושה-ארבעה ספרים שבמהלך השנה אמורות לעשות את זה" (א', מדריכה).

המדריכה משתמשת במטפורה "עם הידיעה של הקמפוס העצוב הזה של ספרות ילדים שקיים" כדי לתאר את העיסוק הלא נכון מבחינתה שקיים בהקשר זה בגנים ועל החשיבות ללמד את הסטודנטיות את הדרכים הנכונות להעביר לילדים תחום זה.

קורס באומנות פלסטית

תחום זה לדעת המשתתפות אינו ממוצה עד הסוף בתהליך ההכשרה. אחת המשתתפות אומרת:

"חסרה הרחבה בתחומים כמו הבעה בחומרים, תנועה ומוזיקה" (א', מדריכה), ומוסיפה את הבעייתיות שקיימת בגנים עצמם בתחום זה על ידי שימוש במטפורות "השדה סוחף אותם לסטנדרטים ולשבלונות".

אחת הסטודנטיות שהשתתפו במחקר אומרת:

"יש לחזק את הילד ממקום למידה מתוך חקר ההתנסות באומנות ביצירה, כלומר לילדים שלי אני אתן הרבה מקום של התנסויות ויצירה. באמת לשים דגש על התהליך, ולא התוצר, רוב הזמן [הוא] התהליך שהילד חווה. אני גם מגיעה ממקום של אומנות, ממקום [שבן] התוצר שיש הוא לאו דווקא יפה לעין, אלא תהליך שאותו חוויתי הוא המשמעותי" (ע', סטודנטית שנה א').

בחינה מערכתית של ההכשרה בגיל הרך

היבט זה בוחן את תפיסתן של המשתתפות במחקר את המערך הכולל של ההכשרה בגיל הרך. בחינתן מתייחסת לשני נושאים: (1) איכות הסטודנטיות המגיעות להוראה בגיל הרך, (2) משך זמן ההוראה להכשרה בגיל הרך.

איכות הסטודנטיות

תנאי הקבלה ללימודים במכללה להוראה בגיל הרך נקבעים על ידי משרד החינוך והמוסד הקולט. כל סטודנט עובר ועדות קבלה לפני קבלתו לתכנית ההכשרה.

המשתתפות במחקר סבורות כי יש לבחון מחדש היבט זה:

"הייתי עושה ועדות קבלה עם תנאים אחרים, מבחינת הברגות הרגשית, מבחינת היכולת להתמודד עם מצבי לחץ, מבחינת היכולת להתבטא בעל פה, גם יש לי בעיה עם עצמי. סטודנטיות רבות שבאות עם בעיית דיסלקציה, עם כל הרצון שלי לעזור במעגל העבודה בארץ, השאלה אם זה המקום הנכון, הדבר הראשון איך בוחרים [...] צריך לשים את המועמדות להכשרה **בראש סולם העדיפות הלאומי והחברתי**, ולצד זה לא המצב, בגלל תפיסת העולם של הגיל הרך זה לא המקום שצריך להשקיע, אז מי שמגיעות אלינו רובן כאלה שבאו מתוך ברירת מחדל, ואז ההכשרה הולכות אם מה שיש" (ד', מדריכה).

המטפורה "ראש סולם העדיפות" מעידה על החשיבות הרבה שאותה מייחסת המדריכה לתנאי הקבלה להכשרת גננות.

מוסיפה ואומרת מדריכה נוספת:

"זה מקצוע שאת צריכה לבוא אליו **עם הרבה מאוד כוחות**. כאלה שבאות קצת **טעונות טיפוח** אומרות שהן נורא אוהבות ילדים. שפה אי אפשר לשנות, גם בבתי ספר התיכוניים הכי טובים **מדברים בשפה נוראית**, אין לנו מאיפה לבחור היום סטודנטיות להכשרות מורים שהשפה תהיה יותר טובה. בפניצטה את מוצאת אותם" (א', מדריכה).

המדריכה השתמשה במטפורות: "טעונות טיפוח", "מדברים בשפה נוראית" ו"בפינצטה את מוצאת אותם", כדי לתאר את האיכות הירודה של המועמדות ללימודים ואת הקושי למצוא סטודנטיות טובות שמתאימות לסוג עבודה הדורש יכולות ייחודיות שהמדריכה מתארת אותן בביטוי המטפורי כ"הרבה כוחות". גם הסטודנטיות מדברות על תנאי הקבלה:

"לדעתי צריך לברור את האנשים שעוסקים בגילאים האלה, כי הגילאים האלה יותר צריכים את החום ואהבה, את האופי היותר עדין, רגיש יותר, אכפתי" (נ', סטודנטית שנה ג').

משך זמן ההוראה

מתוך הראיונות עולה כי יש להרחיב מאוד ולהאריך את משך ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש, מבחינת אורך ההכשרה הכוללת וגם מבחינת ימי ההתנסות.

"הכשרה (צריכה להיות יותר) שלוש-ארבע שנים [...] וההתנסות המעשית צריכה להיות ארוכה יותר מפעם בשבוע, ברצפים ארוכים יותר... אני חושבת שבגלל שטווח ההתפתחות מאוד גדול, קורים בשלוש שנים הרבה מאוד דברים. צריך להקדיש לזה הרבה מאוד זמן, אנחנו בזמנו, בגיל הרך, ניסינו שנה שלמה לעשות את זה... אני חושבת שהתמחות לידה עד שלוש תותיר הרבה יותר זמן לקורסים שקשורים לכישורי מוזיקה, תנועה, למשל, היום אין לנו, היום לידה עד שש אי אפשר להספיק לעשות את זה, אני מרגישה שחייבים לחלק את זה" (א', מדריכה).

בהמשך הראיון המדריכה מוסיפה ומשתמשת בשתי מטפורות: **"מתפזרים על יותר מידי גילאים במעט שנים"** ו"**טוב טיפה ועוד טיפה**" כדי לתאר את הבעייתיות במשך זמן ההוראה של ההכשרה הקיימת ואת הצורך להאריך את משך ההכשרה. מדריכה נוספת מחזקת זאת ואומרת:

"אני הייתי מאריכה את ההכשרה לשנה שלמה, ולא סמסטר אחד, שנה שנייה הייתי הולכת לגנים, שנה שלישית אני הייתי מעדיפה שהיו אנשים שאנחנו מתמקדים [איתם] מלידה עד שש, ויש להם שנתיים גנים. שאני נכנסתי למכללה אז הייתה אפשרות ב'ג' לבחור, חזרה במעונות או בגנים, אז היה בית הספר [...]. היום אנחנו כאילו מכשירים לגילאים האלה, עכשיו נכשיר יותר בגלל החוק, אנשים שממש יודעים לעבוד בגיל שנה וחצי עד שלוש יש לנו פחות... הייתי עושה הרבה יותר עבודה מעשית, פעמיים בשבוע" (ד', מדריכה).

המדריכה משתמשת במשפט המטפורי **"אנחנו כאילו מכשירים לגילאים אלה"** ומחדדת את הבעייתיות בזמן הקצר של ההכשרה. גם הסטודנטיות מתייחסות לנושא. נביא דוגמה אחת מתוך הראיונות:

”אני חושבת שההכשרה צריכה להיות יותר רצינית ועמוקה ממה שעושים. למדנו כאן איזה קורס אחד שהכליל אפס עד שלוש, על דברים התפתחותיים, ולא נגענו ממש לעומק. [...] למדנו ממש על קצה המזלג” (מ', סטודנטית שנה ג').

היא משתמשת במטפורה המתארת עומק על מנת להדגיש את ההכשרה הרצויה ומוסיפה: ”למדנו ממש על קצה המזלג”, משפט מטפורי המתאר את המעט שלמדה ואת הצורך שלה להכשרה אחרת לגבי גילאי לידה עד שלוש.

לסיכום, מן הממצאים עולה כי הסטודנטיות והמדריכות תמימות דעים לגבי חשיבות ההתנסות בהכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש ולגבי הקורסים באוריינות ובפסיכולוגיה, התורמים להבנת הילד בגיל הרך. עוד נמצא כי קיימים נושאים רבים שיש מקום להרחיבם ולהעמיק בהכשרה, וכן נדרש שיפור במערך ההתנסות. ולבסוף, נמצא כי גם הסטודנטיות וגם המדריכות מייחסות להכשרה חשיבות רבה וסבורות כי יש מקום להכשרה מקצועית ואיכותית לגילאי לידה עד שלוש.

לפיכך, התפיסות של המדריכות ושל הסטודנטיות לגבי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש ברוב הנושאים היו דומות. כמו כן, לא נמצאו הבדלים בין התפיסות של הסטודנטיות משנתון א' לסטודנטיות משנתון ג'. יחד עם זאת, היו נושאים אשר הועלו רק על ידי הסטודנטיות, כגון מיקום שבוע ההתנסות ותיאור לעומק של דוגמאות שליליות מתוך מקומות האימון.

ניתן לסכם בעזרת ציטוט של כמה מטפורות מרכזיות שהעלו הסטודנטיות והמדריכות: ”יש לאפשר לסטודנטים אשר אמורים לעבוד עם הגיל הרך להיכנס עמוק לתוך המים” ו”לא לומדים שחיה בהתכתבות”, קרי יש ללמוד בהכשרה לעומק את מאפייני גילאי לידה עד שלוש וללמוד תוך כדי התנסות; ”יש לבחור בפינצטה את מקומות האימון”, מטפורה המצביעה על חשיבות מקומות ההתנסות בהכשרה; ”אנחנו כאילו מכשירים לגילאים אלה”, המשקפת את הלך הרוח לגבי תמונת המצב הבעייתית היום; ”ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש צריכה להיות בסולם העדיפות הלאומי החברתי”, המשקפת את הצורך בשינוי המצב הנוכחי ושינוי המדיניות הממשלתית בנושא זה.

דיון

מן המחקר הנוכחי עלו שלוש תפיסות של הסטודנטיות והמדריכות לגבי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. התפיסה הראשונה שבה נדון משקפת שביעות רצון ממרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת לגילאי לידה עד שלוש, שיש לשמרם. התפיסה השנייה מעידה על ביקורתיות כלפי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. הסטודנטיות מדברות על שינויים רצויים שיש לערוך בתכנית הלימודים לגילאי לידה עד שלוש, ויותר מכך, הן משקפות את הביקורת שלהן בבחינה מערכתית של ההכשרה הכוללת לילדים בגילאי לידה עד שלוש.

הממצא הראשון כולל שביעות רצון ממרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת, כגון חשיבות ההתנסות בהכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש ותרומת הקורסים באוריינות ובפסיכולוגיה התפתחותית להבנת ילדים בגיל הרך. הממצא לגבי חשיבות ההתנסות תואם תפיסות לגבי למידה, שבהן ההתנסות היא מרכיב מרכזי (Rogoff, Matusov, & White, 1998; Sfard, 1998; Vygotsky, 1978). הממצא לגבי חשיבות התחומים של פסיכולוגיה התפתחותית ואוריינות להבנת ילדים בגילאי לידה עד שלוש מעידה על החשיבות הרבה שאותה מייחסות הסטודנטיות והמדריכות להבנת התפתחות הילד ולהכרת תחומים אלה בהכשרה המקצועית, וכן בחשיבות

השפה כמרכיב מרכזי בהתפתחות הילד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הידע המדעי הקיים היום בנושא התפתחות הילד ובתחום חקר המוח, המצביע על כך שטווח הגיל לידה עד שלוש הנו תקופה רגישה וחשובה לפיתוח היכולות הקוגניטיביות, האורייניות, הרגשיות וההתנהגותיות של הילד, ולכן חשוב מאוד להתייחס ולטפח תחומים אלה בגיל לידה עד שלוש (McCormick et al., 2009; Mustard, 2007; Rodriguez et al., 2006). בנוסף, ניתן להסביר ממצא זה בעזרת התפיסה המתמייחת אל הילד באופן הוליסטי, תפיסה הגורסת כי יש להתייחס להתפתחות האדם כאל "גשטלט" (תבנית) המורכב ממספר רכיבים שהשילוב ביניהם מצטרף לכדי שלמות אינטגרטיבית, שהיא האינדיבידואל הייחודי (Robinson, 2008).

לגבי הממצא השני, הכולל היבטים ביקורתיים, ניתן לדון בשתי חוויות מרכזיות ודיאלקטיות שעלו לגבי ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש במכללה שנבדקה. הראשונה מדגישה כי מחד, הכשרה לטווח גילי רחב (לידה עד שש), אינה מאפשרת הכשרה כוללת והתנסות לאורך זמן עם גילאי (לידה עד שלוש, ולכן רק במשך סמסטר אחד, במקרה הטוב, הסטודנטיות מתנסות עם גילים אלה. ומאידך, מסגרות ההתנסות שאליהן הסטודנטיות נחשפות במהלך הכשרה קצרה זו, לא תמיד מהוות מודל חיובי לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש. החוויה הדיאלקטית השנייה מעלה, מצד אחד, את הצורך בבחירת מועמדים טובים להכשרה לעבודה עם ילדים צעירים ואת הצורך בעובדים מקצועיים שעברו הכשרה פורמלית במסגרות שכבר עובדות עם גילים אלה. אך מצד השני נמצאת המציאות הקיימת, המעסיקה מטפלות שלא עברו הכשרה פורמלית ואקדמית, ובמקרה הטוב הן עוברות הכשרה קצרה ולא מספקת. נמצא כי גם הסטודנטיות וגם המדריכות היו תמימות דעים לגבי ממצאים אלה. חוויות אלה דורשות שינוי מערכתי כולל לגבי ההכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש.

מתוך דברי המרואיינות עולה הצורך למקד את גילאי ההוראה בתכנית ההכשרה ולייחד הכשרה ספציפית, נפרדת וארוכה יותר, לגילאי לידה עד שלוש, לא כחלק מתכנית ההכשרה של גילאי לידה עד שש. הסיבות שעולות מדברי המרואיינות הן שתשומת הלב מתפזרת על פני טווח גילים רחב מדי במעט שנים של הכשרה, ויש מיקוד רב יותר בגילאי שלוש עד שש, ולכן אין אפשרות להתעמק בגילאי לידה עד שלוש ולהתמחות ולהתמקצע בהם. עקב מצב זה, הסטודנטיות מתמחות בגילאי שלוש עד שש, ולא בגילאי לידה עד שלוש. מה שקורה בפועל הוא שיש ניסיון של השטח להתאים את מה שנלמד ונוסה על גילאי שלוש עד שש לגילאי לידה עד שלוש, אך היות ויש מאפיינים ייחודיים לגילאי לידה עד שלוש, זה אינו מתאים.

עוד נמצא כי בתכנית ההכשרה הקיימת יש יותר מיקוד בתיאוריה ופחות בהיבט המעשי. הכשרה ספציפית, נפרדת וארוכה יותר, המתמקדת בגילאי לידה עד שלוש תאפשר העמקה והרחבה, הן בהיבט התיאורטי והן בהיבט המעשי. היא תקנה לסטודנטיות יותר כלים מעשיים ודרכי עבודה עם ילדים בגילאי לידה-שלוש ותאפשר העמקה והרחבה, גם בתכנים שמשותפות המחקר ציינו כי העיסוק בהם, בהקשר לגילים אלה, אינו מספק, כגון עיכוב התפתחותי, הצבת גבולות, טמפרמנט והיבטים רגשיים או תכנים אשר לא נלמדים כמעט או בכלל, כמו ניהול צוות ועבודה עם הורים לילדים בגילים אלה. החשיבות של התנסות ארוכה ומעמיקה, עולה בקנה אחד עם התפיסה הקיימת כיום בהכשרת המורים בישראל ובעולם, הרואה את ההוראה כהתנסות רפלקטיבית-פרקטית וכתהליך הכשרה במהלך העבודה, שכיוונו הוא מן הפרקטיקה אל התיאוריה ובחזרה לאורך זמן (מרגולין, עזר וקרטון, 2002; Moore, 2004).

ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות ואת הצורך הדחוף להעלות את קרנה ואת חשיבותה של ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. מדברי המשתתפות במחקר עולה כי קיימת תפיסה שגויה, הרווחת בציבור, כי כל אחד יכול לטפל בגילאי לידה עד שלוש, היות ולא מדובר בטיפול מורכב מדי, אלא בטיפול שהוא בעיקרו טיפול פיזי (האכלה, החלפת טיטולים, השכבה של הילדים לשינה וכדומה), ולא טיפול וחינוך הכוללים היבטים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים מורכבים יותר, ולכן אין צורך בהכשרה מיוחדת ובהתמקצעות לעבודה עם גילים אלה. משתתפות המחקר אינן מסכימות עם תפיסה רווחת זו, ומתוך דבריהן עולה כי הן מכירות בחשיבות של היבטים מורכבים אלה ובצורך להרחיב ולהעמיק את הידע המעשי והתיאורטי בהכשרה באשר להיבטים אלה. תמיכה בתפיסה זו עולה גם מספרות המחקר בתחומי התפתחות הילד וחקר המוח, אשר מדגישה כי שלוש השנים הראשונות לחיי הילד הן תקופה קריטית לפיתוח יכולותיו השונות ויש להן חשיבות מכרעת להמשך חייו (McCormick et al., 2006; Mustard, 2007).

יתרה מזאת, ספרות המחקר מדגישה את הקשר שבין תפקיד המבוגר באינטראקציות עם הילד הצעיר ובין התפתחות תקינה של הילד, בכל תחומי ההתפתחות שלו ובהמשך חייו (ויגוצקי, 2006; Feuerstein, 1979, 1980; Klein, 1996; Vygotsky, 1978). התאוריות והמחקרים לגבי התפתחות הילד מדגישים את חשיבות של אופן התייחסות המטפל אל הילד והיחסים ביניהם (פויורשטיין, 1998; קליין, 1985, 2000; NICHD-ECCRN, 1998, 2000). על מנת שהגרייה תהיה מתאימה לילד עליה להיות מתווכת על ידי מבוגר. "תיווך הוא למעשה התנהגות הוראתית שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לו קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים, נטיות פעולה, השקפת עולם ודומיהם" (קליין, 2008, עמוד 100). המאפיינים המרכזיים של יחסים אלה הם יכולתו של המבוגר לקרוא את איתותיו של הילד, להבין אותם, להגיב עליהם, לבטא קבלה וחום, להציע תמיכה במידת הצורך, לשמש מודל לוויסות ההתנהגות, לספק מודלים קוגניטיביים ולהציב גבולות התנהגותיים. הטיפול והחינוך בגילאי לידה עד שלוש, אם כן, הם מורכבים, והם מעבר לטיפול פיזי בלבד.

יתרה מזאת, מחקרים מצביעים על תרומת ההשקעה בחינוך איכותי בשנות החיים הראשונות להישגים לימודיים במערכת החינוך הבית-ספרית ועקב כך גם לחברה ולכלכלת המדינה המשקיעה בגיל הרך (רוזנטל, 2004; Young & Richardson, 2007). כך למשל, סקירת הספרות המחקרית שנעשתה על ידי הבנק העולמי (Young & Richardson, 2007) מצביעה על כך שהשקעה של דולר אחד בגיל הרך חוסכת השקעה של שבעה דולרים בילדים אלו בעתיד.

בניית מערך הכשרה ייחודית לגילאי לידה עד שלוש עשוי לשדרג במידה רבה גם את מעמד המקצוע ולשפר את מעמד ההכשרה. אנו סבורות כי רמת הכשרה גבוהה כזו, שתהיה ממוקדת בגיל מסוים ותבין לעומק את המורכבות שבתפקיד הטיפול בגילאי לידה עד שלוש, תסייע גם בבניית זהות מקצועית ביחס למקצוע זה. הזהות המקצועית מתפתחת כבר בשלבים המוקדמים בהכשרה (פישרמן ווייס, 2011) ולכן יש מקום לעסוק בה בהכשרת סטודנטים מומחים לעבודה בגילים צעירים. מחקרים מצביעים על כך ששלב הכניסה להוראה הוא השלב המשמעותי ביותר להתפתחות המקצועית של הגננת (Feiman-Nemser, 2001b; Kagan, 1992; Vonk, 1995). הכשרה ייחודית לגילאי לידה עד שלוש תעלה את רמת תפיסת מקצוע הטיפול והחינוך בגילים אלה. כאשר תעלה קרנם של הטיפול והחינוך בגילים אלה וכאשר תעלה המודעות לחשיבות ולהשפעות הרבות שיש להם על כל החברה בישראל, יגיעו אנשים ברמה גבוהה יותר ללמוד ולעסוק בגילים אלה. המעונות והגנים בגילים אלה יהיו ברמה גבוהה יותר ויוכלו לספק מודל חיובי להכשרה הדרושה למחנכים

של גילאי לידה עד שלוש, מודל שאינו קיים במציאות הנוכחית. ההמלצות שהועלו לעיל, לגבי שיפור תכניות ההכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה, יכולות לעזור גם לשיפור תכניות ההכשרה המנוהלות על ידי המשרד הכלכלה, שאחראי לחינוך בגילים אלה, או לגופים אחרים שעוסקים בתחום זה. בנוסף, אנו ממליצות על בניית מערך הכשרה חדש וייחודי למחנכים של גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה, ובו, לאחר סיום מסלול הלימודים הרגיל לתואר בגיל הרך, שיתמקד בגילאי שלוש עד שש, תהיה התמחות נוספת של שנה, לבחירת הסטודנט, שתתמקד בגילאי לידה עד שלוש.

בהיבט המחקרי, אנו ממליצות על מחקרי המשך למחקר הנוכחי שבהם ייבחנו תפיסות של אוכלוסיות אחרות שעובדות עם גילאי לידה עד שלוש, כגון מטפלות, מנהלות של מסגרות בגילים אלה ופסיכולוגים התפתחותיים, לגבי תכניות ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. בנוסף, אנו ממליצות לבדוק את התפיסות לגבי תכניות הכשרה לגילאי לידה עד שלוש במכללות נוספות להוראה בישראל ולבחון תפיסות אלה גם ביחס לתכניות ההכשרה לגילאי שלוש עד שש. יש צורך, אם כן, בשינוי סדר העדיפויות הלאומי לגבי חינוך הילדים בישראל והפיכת הפירמידה החינוכית לטובת גילאי לידה עד שלוש. העלאת קרנה וחשיבותה של תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש וקיום תכנית הכשרה ייחודית, המותאמת לגילים אלה, במכללות להוראה בישראל ובכל מסגרת אחרת שעוסקת בגילים אלה, יביא לשינוי תודעתי בציבור לגבי החשיבות של גילי אלה ולגבי כוח האדם שראוי כי יעסוק בטיפול וחינוך בהם.

ביבליוגרפיה

- דברת, ש' (2005). **כח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: כי לכל ילד מגיע יותר**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דיין, י' (2002). המתודולוגיה של מחקר איכותני - מקרה פרטי. בתוך א' שי ו' בר-שלום (עורכים), **מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה**. ירושלים: המכללה לחינוך על שם דוד ילין. ויגוצקי, ל' (2006). **חשיבה ודיבור**. ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- זילברשטיין, מ' (1997). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: השתמעויות להכשרה והשתלמות מורים. בתוך י' דנילוב (עורכת), **תכנון מדיניות החינוך: הכשרת כוח אדם פדגוגי ניירות עמדה**, כרך ב', (עמ' 57-108). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, מחלקת הפרסומים.
- טל, ק' (2012). הכשרת גננות במכללת לוינסקי לחינוך בעקבות ועדת אריאב: גישה, עקרונות, ופיסות יישום. נדלה מתוך: <http://www.kav-lahinuch.co.il/?CategoryID=1101&ArticleID=10799>
- טרכטנברג, מ' (2011). **דוח הוועדה לשינוי חברתי כלכלי**. ירושלים: משרד ראש הממשלה.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 257-305). לוד: דביר.
- מרגולין, א', עזר, ח' וקרטון, ר' (2002). קהילת מורים מקצועית המתכננת תכנית לימודים במהלך פעולה: הרובד הגלוי והרובד הסמוי. **דפים**, 34, 107-134.
- מתווה אריאב (2007). **מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל: דו"ח ועדת אריאב**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- עזר, ח', גילת, י' ושגיא, ר' (2011). תפיסת ההכשרה והזהות המקצועית בקרב בוגרות תכנית נה"ר ובקרב בוגרות המסלולים האחרים, בתחילת עבודתן כמורות. בתוך א' מרגולין (עורכת), **מעבר לנהר: נתיב הכשרה רבי-מסלולי, הכשרת מורים כרבי-שיח**. תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.
- עזר, ח' ומבורך, מ' (2009). **פניה המשתנים של הכשרת המורים, סיפורה של מכללה לחינוך**. באר שבע: הוצאת הספרים האוניברסיטאית, אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- פירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת**. תל אביב: האוניברסיטה המשודרת.
- פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים**, 51, 39-56.
- צבן, ה' (2012). מיפוי השחקנים במערכת החינוך הקדם יסודי בישראל. בתוך א' קמחי (עורך), **החינוך הקדם יסודי בישראל: היבטים ארגוניים ודמוגרפיים**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר איכותי**. תל אביב: הוצאת דביר.
- קליין, פ' (1985). **ילד חכם יותר: הגמשה שכלית בגיל הרך**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- קליין, פ' (עורכת) (2000). **תינוקות, טף, הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל**. אבן יהודה: רכס.
- קליין פ' ויבלון ק' (עורכים) (2008). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. ירושלים: האקדמיה

הלאומית הישראלית למדעים.
 רוזנטל, מ' (2004). **זרקורים: מדיניות חברתית ואיכות חינוך-טיפול במסגרות לגיל הרך**. ירושלים:
 האוניברסיטה העברית.
 רוזנטל, מ' (2009). **סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות: דו"ח ועדה**. ירושלים: משרד
 התעשייה המסחר והתעסוקה ואגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך.
 שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה וישום**. תל אביב: אוניברסיטת
 תל אביב, הוצאת רמות.

- Ailwood, J., & Boyd, W. (2006). *First year early childhood education students' beliefs about children in long day child care*. Fremantle, Australia: Proceeding Australian Teacher Education Association.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Campbell, F.A., Pungello, E.P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C.T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Clark-Stewart, A. & Allhusen, V.D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. & Fries, M.K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30, 3-15.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Feiman-Nemser, S. (2001a). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52, 17-30.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. New York: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers*. New York: University Park Press.
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.
- Gibbs, R.W. (1994). Metaphor in language and thought. In R.W. Gibbs (Ed.), *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. (pp.120-207). Cambridge, UK: Cambridge University Press,
- Gibbs, R.W. (2008). Metaphor and thought. In R.W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge*

- handbook of metaphor and thought* (pp. 3-13). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching Profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, 3-15.
- Ispa, J.M. (1995). Ideas about infant and toddler care among Russian child care teachers, mothers, and university students. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 359-379.
- Kagan D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Keil, F.C. (1986). Conceptual domains and acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1, 73-96.
- Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland.
- La Paro, K.M., Siepak, K., & Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of pre-service early childhood education teachers using q-sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 22-36.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCormick, M.C., Brooks-Gunn, J., Buka, S.L., Goldman, J., Yu, J., Salganik, M., Scott, D.T., Bennett, F.C., Kay, L.L., Bernbaum, J.C., Bauer, C.R., Martin, C., Woods, E.R., Martin, A., & Casey, P.H. (2006). Early intervention in low birth weight premature infants: Results at 18 years of age for the infant health and development program. *Pediatrics*, 117, 771-780.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Mustard, J.F. (2007). Experience-based brain development: Scientific underpinning of the importance of early child development in a global world. In M.E. Young, & L.M. Richardson (Eds.), *Early child development from measurement to action: A priority for growth* (pp.43-84). Washington, D.C.: The World Bank.
- No Child Left Behind (NCLB) (2002). <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD-ECCRN]. (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD-ECCRN]. (2000). The relation of child care to cognitive and language development child. *Child Development*, 71, 958-978.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Start*
-

- strong 2: Early Childhood Education and Care*. Paris, France: OECD Publications.
- Ramey, C.T. & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill Palmer Quarterly*, 50, 471-491.
- Robinson, M. (2008). *Child development from birth to eight: A journey through the early years*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hills and Open University Press.
- Rodriguez, E., Tamis-LeMonda, C., Spellmann, M., Pan, B., Raikes, B., & Lugo-Gil, J. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 677-694.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1998). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 388-414). Cambridge, MA: Blackwell.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Tourangeau, R. & Sternberg, R. (1981). Aptness in metaphor. *Cognitive Psychology*, 13, 27-55.
- Tourangeau, R. & Sternberg, R. (1982). Understanding and appreciating metaphors. *Cognition*, 11, 203-244.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870-885.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Young, M.E. & Richardson, L.M. (2007). *Early child development from measurement to action: A priority for growth*. Washington, DC: The World Bank.