

היענות רגשית של מטפלות ומעורבות הילדים במסגרות טיפול לגיל הרך

אפי סטורסקי, דינה כהן, אבי שגיא-שורץ

תקציר

הגישות העכשוויות להבנת האיכות התהליכית של מסגרות חינוך-טיפול בגיל הרך מדגישות כי התנהגות רגישה של המטפלת, הכרוכה במודעות ובהיענות לצורכי הילדים, תגרום להם להרגיש נוח ולהיות מעורבים בפעילות (La, 2017; Harms et al., 2014; Hamre et al., 2012; Paro et al., 2012). מעורבות הילדים באינטראקציות ובפעילויות משמעה השתתפות בהן והתעניינות במתרחש. גודל הקבוצה והיחס המספרי בין ילדים למטפלת הם שני מרכיבי איכות מעון משמעותיים, הקשורים להיענות הרגשית של המטפלות כלפי הילדים ולמעורבותם בפעילות. המחקר הנוכחי בדק את הקשר בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד ב-88 מסגרות שמתוכן 30 באיכות מבנית תקינה ו-58 באיכות שאינה תקינה. על פני המדגם כולו נמצא, כי ככל שמידת ההיענות של המטפלת כלפי הילד גבוהה יותר, כך מידת מעורבותו גבוהה יותר. עם זאת, כאשר נבדק ההקשר של האיכות המבנית, נמצא מתאם חיובי מובהק בין היענות רגשית לבין מעורבות הילד במסגרות באיכות התקינה בלבד ולא באלו שאיכותן אינה תקינה. ממצאי המחקר הנוכחי מצטרפים למעט המחקרים שנערכו מחוץ לישראל ומצאו קשר בין היענות רגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד בעת משחק חופשי. הליך ההערכה שבוצע במחקר זה משקף התבוננות רחבה יותר על יכולת ההיענות הרגשית של המטפלת, מעבר להקשר או לילד ספציפי. ייתכן שההיענות הרגשית כלפי הקבוצה כולה עשויה לספק לכלל ילדי הקבוצה חוויה בסיסית של ביטחון המשתקפת גם במעורבות הילד בפעילות משחק חופשי. הממצאים מצביעים על צורך במחקר המשך שיבדוק את התרומה האפשרית של גורמים מבניים ותהליכיים לקשר בין היענות רגשית ומעורבות הילד.

מילות מפתח: היענות רגשית, מעורבות הילד, מעונות-יום, איכות טיפול, איכות מבנית,

תינוקות ופעוטות

סקירת ספרות

ילדים זכאים לסביבה אנושית ופיזית אשר נותנת מענה לשלושה צרכים בסיסיים: קבלת הגנה, יצירת מערכות יחסים חמות, והזדמנויות ללמידה משמעותית (Harms et al., 2017). זוהי זכותם הבסיסית של ילדים להיות במסגרת חינוכית מיטיבה המספקת רווחה אישית לצד הזדמנויות למעורבות פעילה (Laevers & Declercq, 2018). בישראל, כמו גם בעולם המערבי, חל גידול רב במספר התינוקות והפעוטות המטופלים במסגרות חוץ-ביתיות במשך שעות רבות במהלך היום. חלק ניכר מהמשפחות נעזר במסגרות אלו עוד לפני תום שנת החיים הראשונה של הילד. ישנה חשיבות לחקר הגורמים המבניים והגורמים התהליכיים המשפיעים על התפתחות תינוקות ופעוטות ועל איכות חייהם במסגרת החינוכית (Slot et al., 2015; Slot, 2018; Vandell et al., 2010). המחקר הנוכחי בדק את הקשר בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד בקבוצת התינוקות במסגרות עם איכות מבנית תקנית ושאינה תקנית.

איכות המעון מורכבת מגורמים מבניים ותהליכיים (Slot, 2018; Vandell et al., 2010). הגורמים המבניים של המעון כוללים משתנים, כגון גודל הקבוצה, היחס המספרי של ילדים למטפלת, רמת ההשכלה של הצוות, גודל המבנה והציוד במעון. מתוך מרכיבים אלו, גודל הקבוצה והיחס המספרי בין מטפלות לילדים מהווים שני מדדים מרכזיים ששימשו מחקרים שונים שנעשו ברחבי העולם (Vermeer et al., 2016). במרכיבי הגורמים התהליכיים בולטים במיוחד יחסי הגומלין בין הצוות לבין הילדים והאינטראקציה בין הילדים (Cryer, 1999; Pianta et al., 2005; Pianta et al., 2016; Thomason & La Paro, 2009). גורמים אלו כוללים גם את ההתנסויות של הילד ואת מידת מעורבותו החיובית במשימות שונות, עם הצוות ובני קבוצת השווים (Howes et al., 2008; Williford et al., 2013). לגורמים התהליכיים תפקיד מכריע באיכות החיים של הילד (למשל, Slot et al., 2017), אך הם פועלים במשולב עם ההיבטים המבניים. הנחת היסוד היא שמאפיינים מבניים משפיעים באופן עקיף על התפתחותם ועל רווחתם האישית של ילדים ומתווכים על ידי הגורמים התהליכיים (Slot, 2018). תמיכה לכך עולה מתוך מחקרים שמצאו קשר בין היבטים מבניים, כגון גודל קבוצה

ויחס מספרי בין מטפלות לילדים, לבין גורמים תהליכיים, כמו למשל ההיענות הרגשית של הצוות (Barros & Aguiar, 2010; Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005; La Paro et al., 2014; Thomason & La Paro, 2009; Vandebroek et al., 2021). נמצא גם קשר בין השכלה, הכשרה והדרכה של מטפלות לבין איכות האינטראקציות שלהן עם הילדים (לדוגמה, Egert et al., 2020; Arnett, 1989).

תיאורית ההתקשרות מהווה מצע חשוב להבנת מערכות היחסים המתקיימות בין מבוגרים לבין תינוקות, ורגישות המטפל היא מרכיב מרכזי בה (Ainsworth et al., 1978). המושג היענות רגשית מתייחס ליכולת של המטפלת לזהות את האיתותים של הילד, לפרש אותם בצורה מותאמת ולהגיב אליהם באופן מייד, כך שהוא יקבל מענה מותאם לצרכים הרגשיים והפיזיים שלו. היענות רגשית מחייבת את המטפל לפרש את הרמזים שהילד משדר באופן מדויק ולהגיב אליהם מהר ובהתאמה כך שירגיש מובן, מתקבל ובטוח (Biringer & Robinson, 1991). תקשורת עקבית, רגשית וזמינה בין הילד לבין המטפלים בו מאפשרת לו להיות פנוי לחקור את סביבתו ועשויה לתרום להתפתחותו התקינה (Bowlby, 1973; Campos et al., 1983; Feinman & Lewis, 1983; Mahler et al., 1975; Sorce & Emde, 1981).

בדומה להתקשרות תינוק-הורה, כך גם איכות הקשר בין התינוק לבין המטפלת מושפעת מהרגישות ומההיענות שלה כלפיו (Ereky-Stevens et al., 2018). המאפיינים האישיים של המטפלת, וביניהם הרגישות שהיא מגלה כלפי הילד, מהווים את אחד מהממדים החשובים לאיכות חייו במסגרת מעון היום ולתפקודו בה. במחקרים קודמים נמצא כי ילדים הבטוחים פחות בקשר שלהם עם המטפלת מראים יותר בעיות הסתגלות, כגון, תוקפנות וקשיי התנהגות בגיל שנתיים (Howes, 2000). נוסף על כך, רמת הרגישות של מטפלת באינטראקציות עם הילדים נמצאה כמנבאת איכות מסגרת גבוהה יותר בקבוצות הכוללות תינוקות ופעוטות (Eckhardt & Egert, 2020).

גודל הקבוצה והיחס המספרי בין ילדים למטפלת הם שני מרכיבי איכות מעון משמעותיים, הקשורים להיענות הרגשית של המטפלות כלפי הילדים. נמצא כי ככל שהקבוצה גדולה יותר, הרגישות והתמיכה של המטפלת נמוכים יותר. כמו כן, ככל שהקבוצה גדולה יותר, מצב הרוח

של הילד שלילי יותר והיכולת החברתית שלו טובה פחות (Kryzer et al., 2007). בדומה לכך, במחקר אחר, נמצא קשר הפוך בין גודל הקבוצה לבין התנהגות רגישה ומותאמת ונוקשות התנהגותית מצד הגננת, כך שככל שמספר הילדים היה גדול יותר, המטפלות היו פחות מותאמות רגשית והביעו התנהגות נוקשה יותר כלפי הילדים. חשוב לציין כי הדרכה ואימון של הגננות לא מיתנו קשר זה (Gerber et al., 2007). נוסף על כך, נמצא כי כאשר היחס המספרי בין מטפלות לבין ילדים עלה, איכות האינטראקציות ביניהם ירדה (Pessanha et al., 2017). כמו כן, נמצא קשר בין יחס מספרי צוות-ילדים לבין תמיכה רגשית והתנהגותית על פי מדד קלאס (CLASS) פעוטות (Salminen et al., 2021). תמיכה רגשית והתנהגותית על פי הקלאס, משקפת את הטון הרגשי של הקבוצה, את רגישות המטפלת, את האקלים החיובי, את ההתייחסות לנקודת המבט של הילד ואת ההכּוּנָה המותאמת התפתחותית של התנהגותו (La Paro et al., 2012). ממצאים אלו ממחישים את התפקיד המרכזי שממלאים גודל הקבוצה והיחס המספרי בין מטפלות לילדים באיכות הטיפול, ואלה עשויים להיות קשורים למידה שבה הילד יהיה מעורב בפעילות במסגרת.

הגישות העכשוויות להבנת האיכות התהליכית של מסגרות חינוך-טיפול בגיל הרך מדגישות כי התנהגות רגישה של המטפלת, הכרוכה במודעות ובהיענות לצרכי הילדים, תגרום להם להרגיש בנוח ולהיות מעורבים בפעילות (Hamre et al., 2014; Harms et al., 2017; La Paro et al., 2012). מעורבות הילדים באינטראקציות ובפעילויות משמעה השתתפות בהן והתעניינות במתרחש. המעורבות יכולה להשתקף באמצעות השתתפות פעילה, מבט ממוקד, הבעות פנים, תנועות והשמעת קולות (Harms et al., 2017). מעורבות מהווה ביטוי חיצוני של החוויה הפנימית של הילד וניתנת לצפייה במגוון מצבים בכל הגילים. הילד המעורב ממקד את הקשב שלו בגירוי ספציפי, רוצה להמשיך להיות פעיל ולהתמיד ורק לעיתים נדירות דעתו מוסחת. הוא מרותק לתהליך, שקוע בפעילות ומתמיד בה. הוא רגיש לגירויים הרלוונטיים, משקיע אנרגיה בפעילות וחווה הרגשת שביעות רצון (Raspa et al., 2001; Ulich & Mayr, 2002). ההנחה הבסיסית ביחס למעורבות היא שילדים נולדים עם כישורים ויכולות לפעול בסביבתם. בבסיס המעורבות עומד הצורך של הילד לקבל אחיזה טובה יותר במציאות, כדי

להבין את המתרחש סביבו ואת מערכות היחסים שלו עם המטפלים ועם בני גילו (Laevers, 2015).

מעורבות משמעותית, הכוללת התמדה, ריכוז ואי-הסחת הדעת, קשב ממושך, יכולת התמודדות עם מכשולים והשלמת המשימה, מאפשרת לילד להגיע לקצה גבול היכולות שלו (Laevers & Declercq, 2018). רמת מעורבות גבוהה עשויה להוביל לשינוי ההתפתחותי שתיאר ויגוצקי (Vygotsky, 1980) כמעבר מהנקודה ההתפתחותית שבה הילד נמצא אל נקודת ההתפתחות הפוטנציאלית שלו (Zone of Proximal Development). רמת המעורבות של הילד בעת משחק ופעילות מהווה משתנה תהליכי המשקף את האופן שבו הוא חווה מצבים שונים והיא יכולה להיות גם חלק מהערכת איכות המסגרת החינוכית (Laevers & Declercq, 2018). במובן זה, התנהגויות המבטאות מעורבות של הילד במסגרת החינוכית מהוות תוצר מרכזי של איכות הטיפול בו (Castro et al., 2017).

רמת מעורבות גבוהה מצריכה מסגרת מיטבית המספקת לילד תנאים מתאימים בהיבטים מבניים ותהליכיים כאחד (Laevers & Declercq, 2018). במחקרים שונים נמצא כי ככל שאיכות המסגרת גבוהה יותר, כך המעורבות של הילדים גבוהה יותר הן בגני ילדים, הן במעונות יום (Castro et al., 2017; Howes et al., 1995; Robertson et al., 2018). נמצא שפעוטות הזוכים לקבל מהמטפלת טיפול רגיש, תומך ומובנה מעורבים בצורה חיובית יותר בפעילויות השונות במסגרת, בהשוואה לפעוטות שזכו לטיפול רגיש פחות (Kryzer et al., 2018; Laevers & Declercq, 2007). מרכיב ההיענות הרגשית משמעותי גם בזמן שגרת הטיפול היומיומי בילדים ונמצא קשר בין ההיענות הרגשית של מטפלות לבין מעורבות של תינוקות ופעוטות בזמן החתלה (Laurin et al., 2021). כמו כן, גודל הקבוצה יכול למלא תפקיד במידת המעורבות של ילדים צעירים. בתוכנית התערבות שנערכה, הקטנת גודל הקבוצה בזמן של הקראת סיפור הייתה כרוכה בעלייה בהשתתפות המילולית של פעוטות בני שנתיים במהלך פעילות זו (Phillips & Twardosz, 2003). הדבר חשוב במיוחד מאחר שהשתתפות מילולית פעילה של ילדים צעירים בזמן של קריאה משותפת, יכולה לקדם באופן רב יותר את התפתחות אוצר המילים שלהם בהשוואה להאזנה בלבד (Dickinson et al.,)

(2012).

לאור התרומה המשמעותית שיש להיענות הרגשית של המטפלת ביחס למעורבות הילד, חשוב לבחון את הקשר ביניהם בתוך המציאות הישראלית. כיום, מסגרות הטיפול-חינוך לגיל הרך מפוקחות על ידי משרד החינוך. בשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019) 100,644 ילדים התחנכו במעונות יום שהחזיקו בסמל מעון והיו בפיקוח האגף למעונות יום (רבינוביץ', 2019). מפתחת שנת הלימודים תשפ"ב (1.9.2021), חויבו כל המעונות שבהם לפחות שבעה פעוטים, להחזיק ברישיון להפעלת מעון. תקנות חוק הפיקוח שפורסמו בשנת 2021 מחייבות את סעיף התקינה (יחס מטפלת לילד) במעונות עם סמל מעון ובלעדיו. על פי ההנחיות המופיעות בפורטל של משרד החינוך (2022) תקינת כוח האדם בשכבת הגיל של לידה עד 15 חודשים כוללת יחס מספרי של 1:6 (מבוגר-ילד) ותפוסה מקסימלית של 20 תינוקות. תקינה נמוכה זו רחוקה מאוד מהסטנדרטים הנחשבים טובים בעולם באשר ליחס מספרי בין צוות לילדים וגודל הקבוצה, וממחישה את המצב החמור של המסגרות בישראל. על פי התקן הבינלאומי, יחס מספרי של יותר מארבעה ילדים לאיש צוות נחשב כלא ראוי במסגרות של ילדים עד גיל 15 חודשים (American Academy of Pediatrics et al., 2019; NAEYC,). מחקר מקיף שנעשה בעבר בישראל הצביע על כך שאיכות הטיפול במעונות היום נמוכה ועצם הטיפול הקבוצתי מהווה גורם סיכון להתקשרות לא-בטוחה בין הילדים לאימותיהם. המחקר העמיד על סדר היום הציבורי את הצורך בשינוי מדיניות בנושא תקני כוח אדם והשכלה מקצועית הנדרשת ממטפלות בגיל הרך (Sagi et al., 2002). למרות שהמחקר הישראלי פורסם לפני 20 שנה כמעט, ועל אף שנושא המעונות נמצא על סדר היום הציבורי, מסתמן שמצב מעונות היום הציבוריים והפרטיים בישראל מוסיף להיות קשה. לסיכום, רמת המעורבות של הילדים מהווה משתנה תהליכי חשוב המשקף את החוויה האישית של הפעוט במסגרת החינוכית (Laevers & Declercq, 2018). הגישה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979) מחדדת את הצורך בחיפוש אחר גורמי מגן וגורמי סיכון הנמצאים במישור האישי של הילד ובסביבתו. טיפול במעון יום באיכות גבוהה מהווה גורם מגן לילדים בסיכון (Love et al., 2004). לעומת זאת, שהות ממושכת במעון יום שבו מספר ילדים רב עם

מעט מטפלות, נמצאה כגורם סיכון התפתחותי (Love et al., 2003; National Institute of Child Health and Human Development, 2003). בישראל, הילדים נמצאים במסגרות טיפול-חינוך במשך כ-50 שעות שבועיות, בקבוצות גדולות עם מספר מטפלות מצומצם. לאור תנאים אלו, חשוב לבדוק מה התפקיד שיש לגודל הקבוצה וליחס המספרי בין מטפלות לילדים בקשר בין ההיענות הרגשית והמעורבות של הילד.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון אם יש קשר בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד, ואת תרומת האיכות המבנית של מסגרות הטיפול (גודל קבוצה ויחס מספרי בין מטפלות לילדים) לקשר זה. סביב שאלה כללית זו עלו כמה השערות. ההשערה הראשונה הייתה שיימצא קשר חיובי בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד על פני המדגם כולו. ההשערה הנוספת התבססה על ההנחה שהאיכות המבנית עשויה להיות משתנה הממתן את הקשר בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד בפעילות, זאת מכיוון שהשפעת האיכות המבנית הירודה של המסגרת גוברת על כל השפעה אחרת. בהתאם לכך, שוער שלא יימצא כל קשר בין היענות המטפלת ומעורבות הילד במסגרות שאינן תואמות את התקינה הבינלאומית הנדרשת.

שיטת המחקר

משתתפים

המחקר כלל מסגרות טיפול לגיל הרך, שבהן קבוצה של תינוקות ופעוטות בטווח הגיל שבין שישה חודשים לשנתיים. נעשתה פנייה אקראית ל-120 מסגרות טיפול לגיל הרך בצפון הארץ שהיו בפיקוח האגף למעונות יום (דאז, במשרד העבודה) וכללו אוכלוסייה במעמד סוציו-אקונומי בינוני. כ-20 מסגרות לא התאימו לתנאי המחקר מסיבות שונות, כגון, חילופים בצוות וקליטת ילדים חדשים. בעשר מסגרות התקבלה החלטה לא להשתתף בעיקר עקב אי הסכמת ההורים לצילום הילד. מסגרת אחת נשרה בתחילת המחקר, כך שבסופו של דבר השתתפו 88 מסגרות. מסגרות הטיפול לגיל הרך כללו מעונות יום עירוניים השייכים לארגונים גדולים המפעילים אותם ומערכות חינוך בקיבוצים וביישובים קהילתיים. המחקר לא כלל משפחתונים.

לא היה סירוב מצד המטפלות להשתתף במחקר. כל הורי הילדים המצולמים במחקר וכל המטפלות נתנו את הסכמתן להשתתף במחקר ולהצטלם במהלכו. המחקר התמקד בקבוצת הגיל הצעירה ובתוכה מטפלת אחת ופעוט/פעוטה בגיל 14 עד 17 חודשים (ממוצע 15 חודשים). בכל קבוצה נדגם ילד אחד שגילו היה הקרוב ביותר ל-15 חודשים בעת ביצוע התצפית ונמצא במסגרת לפחות ארבעה חודשים ברציפות. בהתאם, נדגמה המטפלת שלדברי הצוות מהווה את הדמות המשמעותית ביותר לילד הנבחר וטיפלה בו בארבעת החודשים הקודמים לתחילת לפחות. הליך זה הוביל ל-88 מטפלות ו-88 פעוטות (46 בנים ו-42 בנות).

מאפייני המסגרות

המסגרות סווגו לשתי קבוצות איכות מבנית על פי הקריטריונים שמוצעים על ידי American Academy of Pediatrics et al., (2019); NAEYC, (2018); NICHD, (2002). איכות מסגרת תקינה: מסגרות טיפול עם יחס מספרי של 1:3-4 מטפלות לעומת תינוקות וגודל הקבוצה אינו יותר מ-8 תינוקות/פעוטות. איכות מסגרת שאינה תקינה: מסגרות טיפול שבהן יחס מספרי הגדול מ-4:1 מטפלות לעומת תינוקות ו/או גודל הקבוצה הוא יותר מ-8 תינוקות/פעוטות. 30 מסגרות ענו לקריטריונים של טיפול באיכות תקינה ואילו 58 סווגו כמסגרות טיפול באיכות שאינה תקינה.

מאפייני המטפלות

מאפייני הרקע של המטפלות מוצגים בלוח 1. השכלת המטפלות נעה מבוגרות בית ספר יסודי (1.5% מהמדגם), דרך בוגרות תיכון חלקי (5% מהמדגם), בוגרות תיכון מלא (66% מהמדגם), בוגרות תואר ראשון (25% מהמדגם) ועד בוגרות תואר שני (2.5% מהמדגם). שיעור המטפלות ללא הכשרה מקצועית היה 23%, 55% סיימו קורס מטפלות ו-22% בוגרות מכללה לחינוך.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המטפלות (N=88)

טווח	SD	M	
23-57	9.79	40.6	גיל המטפלת
8-18	1.72	13.1	מספר שנות לימוד
0.5-35	7.27	7.06	ותק במסגרת בשנים
0.5-35	9.22	13.58	ותק כללי בשנים

הליך המחקר

בכל קבוצת תינוקות שנדגמה שהתה תצפיתנית במשך יום פעילות בשעות 7:00-13:00. לתצפיתנית ניתנו הנחיות מפורטות לגבי מהלך התצפית ובהתאם לכך היא אספה נתונים על המסגרת, חילקה שאלונים לצוות וערכה תצפית מצולמת על הילד ועל המטפלת שנבחרו. המטפלת וילדי הקבוצה צולמו באפיזודות שכללו קבלת ילדים, האכלה קבוצתית ואינדיבידואלית, מפגש קבוצתי, החתלה, אינטראקציה, משחק בחצר והשכבה. התצפית על הילד ארכה כשעה וכללה לסירוגין צילום של חמש דקות והפסקה של חמש דקות. בזמן זה, הילד תועד בפעילויות שונות במהלך משחק חופשי. בהפסקה בין הפעילויות ולאחר צילום הילד, נשאלה המטפלת שאלות לגבי אפיוני הילד שצולם והתצפיתנית תיעדה את תשובותיה. בשעות הצהריים כתבה התצפיתנית פרטים לגבי מסגרת הטיפול (שאלון פרופיל מסגרת טיפול). המטפלת שצולמה קיבלה שאלון פרטים אישיים.

כלי המחקר

שאלון פרופיל מסגרת טיפול

השאלון כלל איסוף נתונים על המסגרת, כגון מספר הילדים בכל קבוצה וטווח גילם, אם יש ילדים עם צרכים מיוחדים, מספר המטפלות וכדומה. הפרטים בשאלון אומתו בעת התצפית כדי לבחון בפועל את כמות הילדים ביחס למספר המטפלות. הסיווג הסופי של רמת איכות המסגרת נקבע בהתאם לנתוני התצפית.

המטפלת

שאלון פרטים אישיים של המטפלת: המטפלות מילאו שאלון פרטים אישיים הכולל מידע, כגון גיל, מצב משפחתי, רמת השכלה ושנות לימוד, הכשרה מקצועית, שנות ניסיון בעבודה במסגרות טיפול לגיל הרך ועוד.

ההיענות הרגשית של המטפלת: התצפית המצולמת של המטפלת באפיזודות השונות קודדה באמצעות סולם ההיענות הרגשית (Sensitive responsiveness) שנכלל בכלי המודד את פרופיל האינטראקציה של המטפלת (Caregiver Interaction Profile, Helmerhorst et al., 2014). הכלי פותח בהולנד על ידי האיחוד ההולנדי למחקר במסגרות טיפול לגיל הרך (Dutch Consortium for Research in Child Care - NCKO). הציונים בסולם מדורגים מ-1 עד 7. הציון הנמוך (1) משקף: א. חוסר יכולת לספק תמיכה רגשית לילדים גם כאשר הם זקוקים לכך; ב. חוסר אבחנה, תגובה, או לחילופין תגובה איטית ולא מותאמת לרמזים של הילדים; ג. תגובות לא מותאמות לסיטואציה, לרגשות או לרמת ההתפתחות של הילדים; ד. תמונה של חוסר עניין בהתנהגויות של הילדים או התנהגות אדישה כלפיהם. הציון הגבוה (7) משקף: א. תמיכה רגשית לכל הילדים במצבי שגרה או לחץ; ב. הבחנה ברמזים של הילד ותגובה מהירה ומותאמת; ג. גילוי עניין בפעילויות של הילדים; ד. מודעות לצרכים של הילדים, למצבי הרוח שלהם ולמגוון האפשרויות העומדות בפניהם. הסולם תוקף על ידי NCKO ונמצא כי הוא בודק רגישות של מטפלת בהקשר הקבוצתי (Vermeer et al., 2016). בהמשך נמצא תוקף לכלי שבחן את ההיענות הרגשית של המטפלות במשפחתונים בהולנד (Helmerhorst et al.,

(2014). במחקר הנוכחי, נערכה בדיקת מהימנות בין שופטים על 15% מסך נתוני המדגם. רמת ההסכמה בין הבודקים עמדה על 93% עם $Kappa=.87$. במחקר זה ניתן ציון עבור ההיענות הרגשית של המטפלת בכל אחת מהאפיזודות שצולמו ולבסוף חושב ציון ממוצע של ההיענות בכל האפיזודות.

הפעוט/הפעוטה

שאלון מלווה לצילום מעורבות הפעוט: בסיום התצפית נשאלה המטפלת-המחנכת לגבי פרטי הפעוט: תאריך הלידה, גיל בזמן התצפית ואם יש לו בעיות התפתחות הידועות לה. מעורבות הפעוט נבדקה בתצפית שנערכה בזמן המשחק החופשי והוערכה באמצעות סולם מעורבות הילד הבודק את מידת המעורבות של תינוקות ופעוטות בגילי לידה עד שנתיים וחצי במסגרות חינוכיות (Laeyers et al., 2005; Laeyers & Declercq, 2018). הכלי מתייחס למרכיבים הבאים: ריכוז, אנרגיה, מורכבות ויצירתיות, הבעות פנים ותנוחות גוף, התמדה, זמן תגובה, שפה ושביעות רצון. הדירוג נע מדרגה 1 המתארת היעדר פעילות וחיוניות של הפעוט ועד לדרגה 5 המתארת מעורבות גבוהה. הכלי LIS-YC נמצא תקף בהערכת תהליכים חינוכיים (Ulich & Mayr, 2002) עם מהימנות בין שופטים של 90%. (Laeyers & Declercq, 2018). במחקר הנוכחי נערכה מהימנות בין שופטים על 15% מסך נתוני המדגם. רמת ההסכמה בין הבודקים עמדה על 93% עם $Kappa=.75$. במחקר הנוכחי חושב ציון המעורבות של הילד עבור כל אחת מאפיזודות המשחק החופשי שצולמו ולבסוף חושב ציון ממוצע של המעורבות בכל אפיזודות המשחק.

ממצאים

סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר

בלוח 2 מוצגים נתונים תיאוריים של שני משתני המחקר המרכזיים.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וטווחים של משתני המחקר ($N = 88$)

טווח	SD	M	
1.50-5.70	0.73	4.19	ממוצע היענות רגשית
1.00-4.60	0.71	2.57	ממוצע מעורבות הילד

הקשר בין משתני המחקר לבין משתני הרקע

כדי לבחון את קיומם של משתנים מתערבים נבדק אם יש קשר בין משתני ההיענות הרגשית של המטפלת ומעורבות הילד לבין משתני הרקע של המטפלת. לא נמצא קשר מובהק בין משתני הרקע של המטפלת (גיל, ותק במסגרת, ותק כללי, מספר שנות לימוד, רמת הכשרה מקצועית) לבין ההיענות הרגשית שלה ומעורבות הילד, על כן משתנים אלו לא הוגדרו כמתערבים. גם המגדר של הילדים לא נמצא כמבחין בהיענות הרגשית של המטפלת, עובדה שמעידה על כך שהמטפלות אינן מתעדפות ילדים על פי מינם. עם זאת, נמצא שממוצע המעורבות של בנות ($M=2.73, SD=0.74; N=42$) גבוה יותר מזה של בנים ($M=2.43, SD=0.65; N=46$), $[t(86)=2.00, p<.05]$, אולם להבדל זה אין חשיבות משמעותית בכל הקשור למטרות מחקר זה.

השערת המחקר העיקרית הייתה שיימצא קשר חיובי בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד על פני המדגם כולו, ואכן נמצא כי ככל שמידת ההיענות של המטפלת כלפי הילד גבוהה יותר, כך מידת מעורבותו גבוהה יותר ($r=.27, p<.05$). עוד נשאלה השאלה: האם ממוצע ההיענות הרגשית של מטפלות במסגרות טיפול באיכות תקנית גבוה יותר מאלו שבאיכות שאינה תקנית? ממוצע ההיענות הרגשית של המטפלות בקבוצת האיכות התקנית היה $M = 4.36$ ובקבוצה הלא תקנית $M = 4.11$ ומבחן t להשוואת הממוצעים הראה שאין ביניהם הבדל מובהק. לפיכך, המטפלות הפגינו היענות רגשית דומה.

למרות שההיענות הרגשית בשתי קבוצות התקינה נמצאה דומה, הועלתה האפשרות שהקשר שנמצא בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין המעורבות של הילד נתרם בעיקר ממסגרות מיטיבות יותר מבחינת התקינה, וכי לא ייצא קשר בעוצמה דומה בין היענות המטפלת

ומעורבות הילד במסגרות שאינן תואמות את התקינה הבינלאומית הנדרשת. במילים אחרות, השפעת האיכות המבנית הירודה של המסגרת עשויה למתן את ההשפעה של ההיענות הרגשית של המטפלת. נמצא מתאם חיובי מובהק בין ההיענות הרגשית לבין מעורבות באיכות התקנית של המטפלת, $[r_p = .37, p < .05, N = 30]$, כך שבמסגרות שאיכותן תקנית ככל שההיענות הרגשית של המטפלת הייתה גבוהה יותר, כך גברה מעורבותו של הילד. לעומת זאת, באיכות המסגרת הלא תקנית נמצא קשר חיובי בין ההיענות הרגשית לבין מעורבות הילד $[r_p = .24, p > .05, N = 58]$, אך כפי שניתן לראות זהו קשר בעוצמה נמוכה יותר וללא מובהקות סטטיסטית. במבחן fisher-z לבדיקת הבדלים בין מתאמים נמצא שאין ביניהם הבדל $(z = .634; p = .263)$. יש לשים לב כי המדגמים אינם גדולים ואף על פי כן נמצא מתאם מובהק על פני 30 מסגרות חינוך-טיפול באיכות תקנית, ואילו במדגם גדול יותר, שכלל 58 מסגרות, נמצא מתאם נמוך יותר וללא מובהקות סטטיסטית. ניתן להציע, שחרף היעדר הבדל מובהק בין המתאמים, ישנה בכל זאת נטייה לעוצמה רבה יותר וסדר פנימי שיטתי יותר בקבוצה התקנית, עובדה שאפשרה מציאת מתאם מובהק וחזק יותר, בה בשעה שחוזק הקשר ממותן בקבוצה הלא תקנית.

דיון

למערכות היחסים בין ילדים לבין מטפלות במסגרות חינוכיות טיפוליות ישנה השפעה משמעותית על איכות חיי הילדים ותפקודם בהווה ועל התפתחותם בעתיד (Belsky et al., 2007; Howes & Spieker, 2008). כמצופה, במחקר הנוכחי נמצא על פני המדגם כולו כי ככל שמידת ההיענות הרגשית של המטפלת כלפי הילד גבוהה יותר, כך מידת מעורבותו גבוהה יותר. נמצא מתאם חיובי מובהק בין היענות רגשית לבין מעורבות הילד במסגרות באיכות תקנית בלבד. לעומת זאת, במסגרות באיכות שאינה תקנית לא נמצא הקשר המתבקש בין היענות רגשית לבין מעורבות. ממצאים אלה מעלים את האפשרות כי הקשר שנמצא בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד במסגרות באיכות התקנית תורם לקשר בין שני המשתנים במדגם כולו.

ממצאי המחקר הנוכחי תואמים לגישה הרווחת בספרות המקצועית, שלפיה יש קשר בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין המעורבות של הילד (Laurin et al., 2021; La Paro et al., 2014; Singer, 2017). אחד ההסברים המרכזיים לקשר בין משתנים אלו מתמקד ביכולת של המבוגר לאפשר לילד לגלות את העולם ולספק לו "תדלוק רגשי" מתאים להמשך החקירה (Biringen & Robinson, 1991). הדחף לחקירה ויצר הסקרנות של הילד מניעים את תהליך המעורבות שלו, כך שהוא פועל מתוך עניין הנובע ממוטיבציה פנימית, התלהבות ורצון להבין את המציאות ולהגיב אליה (Laevers, 2015). כאשר הילד חווה דמות מטפלת הנענית לו ומייצרת עבורו מעגלי ביטחון רגשיים, גדלה הסבירות שהוא יהיה פנוי לחקירה וימקד משאבי קשב וסקרנות כדי לחקור את סביבתו ולגלות מעורבות בה. בהתאם לקשר שנמצא על פני כל המדגם, ייתכן כי ההיענות הרגשית של המטפלת עשויה לחזק יצירת מעגלי ביטחון ולהוות את אחד מהמשתנים התורמים למעורבות של הילד במהלך הפעילות במעון היום.

יש לבחון את הקשר שנמצא בין ההיענות הרגשית של המטפלת בתוך ההקשר של מאפייני הטיפול הקבוצתי במסגרות חינוך לגיל הרך. הדיון בסוגיה זו חשוב במיוחד, מאחר שמחקרים בגיל הרך אינם לוקחים בחשבון במידה מספקת את מורכבות הטיפול הקבוצתי ואת הייחודיות שלו בהשוואה למערכת המשפחתית (Singer et al., 2014). כך למשל, נמצא במטה-אנליזה שההיענות הרגשית של המטפלת כלפי ילדים ספציפיים לא ניבאה התקשרות בטוחה עימה. לעומת זאת, היענות רגשית ממוקדת בקבוצה ניבאה את ההתקשרות הבטוחה של אותם ילדים כלפי המטפלת (Ahnert et al., 2006). רגישות ממוקדת בקבוצה כוללת את תשומת הלב של המטפלת לכלל הילדים, קיום אינטראקציות חיוביות איתם ומידת הזמן שבו היא נמצאת בקרבתם פיזית (Ahnert et al., 2006; Singer et al., 2014). במחקר הנוכחי ההיענות הרגשית הוערכה על-פי תגובתיות המטפלת כלפי כל הילדים בקבוצה בה טיפלה. הליך ההערכה שבוצע במחקר זה, במהלך בוקר שלם ובמגוון סיטואציות, משקף התבוננות רחבה יותר על יכולת ההיענות הרגשית של המטפלת, מעבר להקשר ספציפי או לילד ספציפי. למעשה, ההיענות של המטפלת כללה את היכולת שלה לזהות את האיתותים של הילדים בקבוצה, לפרש אותם ולהגיב אליהם באופן מדויק. ייתכן שההיענות הרגשית כלפי הקבוצה

כולה עשויה לספק לכלל ילדי הקבוצה חוויה בסיסית של ביטחון המשתקפת גם במעורבות הילד בפעילות משחק חופשי.

מערכת היחסים בין מטפלות לילדים במעונות יום מתקיימת בתוך הקשר מערכתי הכולל השפעות הדדיות ותהליכים טרנסאקציונליים (Bronfenbrenner, 1979). ההתבוננות המערכתית לצד הממצא של המחקר הנוכחי, בדבר הקשר בין ההיענות של המטפלת והמעורבות של הילד, תומכים ברעיון שלפיו כאשר מטפלת נענית רגשית לילדים הם פנויים יותר לחקירה ולמעורבות. יתרה מזאת, ניתן להניח שילד מעורב וחוקר יעודד את המטפלת להיענות לו יותר. במחקר קודם נמצא שתוכנית התערבות הובילה לשיפור בתמיכה הרגשית של המטפלת, ובעקבות זאת נצפתה עלייה בתגובתו הרגשית של הילד כלפיה (Biringen et al., 2012). על פי תפיסה זו, מאפייני המטפלת והתנהגויותיהם אינם עומדים בפני עצמם, אלא, משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה בהקשר של דינמיקה מורכבת (Biringen, 2000).

המתאם הנמוך שנמצא בקשר בין היענות המטפלת לבין מעורבות הילד מצביע על כך שיייתכן שישנם גורמים נוספים הקשורים למעורבות הילד בזמן משחק חופשי. כך למשל, נמצא כי קרבה פיזית מתמשכת של מטפלת אל ילדים בעת משחק חופשי קשורה למעורבות של הילדים. יתרה מכך, במצבים שבהם המטפלת הסתובבה במרחבי החדר וקיימה מגעים קצרים וקטועים עם הילדים, מידת מעורבותם בעת המשחק החופשי פחתה (Singer et al., 2014). גורם נוסף שעשוי להיות קשור למעורבות הילד הוא היכולת של המבוגר להתייחס לנקודת המבט שלו, להתמקד בו, ללכת בעקבות יוזמותיו, לאפשר לו לבחור ולסייע לו להפיק רעיונות (La Paro et al., 2012). מבוגר המזמן לילדים פעילויות מאתגרות ותומך בעצמאות שלהם, יכול להגביר את מעורבותם באמצעות התנהגויות אלו (Laevers et al., 2005).

השערת המחקר הנוגעת לקשר בין שני המשתנים התהליכיים, להיענות רגשית ולמעורבות הילד, נבדקה בהקשר של האיכות המבנית. כאמור, במסגרות שאיכותן המבנית לא הייתה תקנית לא נמצא קשר מובהק בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מידת המעורבות של הילד. לעומת זאת, נמצא כי ההיענות הרגשית של המטפלת קשורה באופן מובהק למעורבות

הילד במסגרות הטיפול התקניות. האיכות המבנית במחקר זה הוערכה באמצעות גודל הקבוצה והיחס המספרי בין המטפלות לילדים. במגוון מחקרים שנעשו ברחבי העולם עולה תמונה דומה המראה על קשר בין גורמים מבניים לתהליכים (Slot, 2018; Barros & Aguiar, 2010; Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005; La Paro et al., 2014; Thomason & La Paro, 2009). במרבית מעונות היום בישראל, המטפלות עובדות בתנאים קשים של הישרדות המובילים להתמקדות בסיפוק צרכים פיזיים בסיסיים של הילדים, כגון האכלה, השכבה והחלפת טיטולים (גת, 2008; צדוק, 2005). ייתכן שהתנאים המבניים שתוארו במחקרים קודמים שנעשו בישראל (למשל, לאור, 2016; Koren-Karie et al., 2005; Sagi et al., 2002) מקשים על מטפלות לגלות היענות רגשית גבוהה כלפי צרכי הילדים ובהתאם אף משפיעים, בין היתר, על מידת מעורבותם בהקשרים שונים בחיי היום יום במסגרת. בבדיקת הקשר בין היענות רגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד, הקריטריון המבחין בין שתי קבוצות האיכות היה השילוב בין גודל הקבוצה והיחס המספרי בין מטפלות לילדים. קריטריון מבחין זה ביחס לקשר בין היענות רגשית של המטפלת למעורבות הילד מצטרף למחקרים קודמים שהתבססו על גודל הקבוצה והיחס המספרי בין מטפלות לבין ילדים. כך למשל, במחקר שנערך במעונות רב-תכליתיים בישראל, גודל הקבוצה נמצא בקשר שלילי עם רמת הרגישות והתגובתיות של המחנכות ביחס לפעוטות (לאור, 2016), ובמחקר הנרחב ביותר שנעשה בישראל נמצא גם שיחס מספרי תינוקות-מטפלות בתקינה לא מתאימה הביא אף ליותר יחסי התקשרות לא בטוחים בין תינוקות ואימותיהן (Sagi et al., 2002). כמו כן, במחקרים שנעשו במקומות אחרים בעולם, תועד קשר בין היענות הרגשית של המטפלת לבין האיכות המבנית של המעון ונמצא שכלל שהקבוצה גדולה יותר, כך יורדת הרגישות של המטפלת (למשל, Kryzer et al., 2007). נמצא גם שמטפלות גילו מעורבות רבה יותר באינטראקציה עם פעוטות במסגרות שבהן היו יותר מטפלות ופחות ילדים (Ruprecht et al., 2016). ממצאי המחקר הנוכחי מרמזים על כך שיתכן שהתנאים המבניים של גודל קבוצה ויחס מספרי טובים יותר מאפשרים לתת ביטוי לקיומו של הקשר המשמעותי בין היענות רגשית ממוקדת קבוצה לבין מעורבות הילד.

במחקר הנוכחי מעורבות הילד נמדדה באפיזודות של משחק חופשי והתייחסה למרכיבים, כגון ריכוז, התמדה, זמן תגובה ורמת מורכבות. תהליך המעורבות עשוי לספק לילד הזדמנויות חשובות לשכלל ולהתאים את הבנותיו על העולם באמצעות חשיפה לחשיבה של האחרים בסביבתו ויצירה של מרחב משותף עימם (Degotardi, 2017). מעורבות גבוהה של הילד בעת משחק כוללת הקצאת משאבים קוגניטיביים, כגון קשב ממוקד, ויכולה לקדם למידה משמעותית (Laevers et al. 2005). במחקר הנוכחי ממוצע המעורבות של הילדים היה נמוך יחסית (2.57) בהשוואה למחקרים אחרים מהעולם שהגדירו ציון נורמה של 3.50 באמצעות מדד המעורבות (LIS-YC). מעורבות נמוכה של ילדים בפעילות עלולה להוות גורם סיכון להתפתחות תקינה, מאחר שיש לה השלכות חשובות ביותר לגבי מימוש הזדמנויות הלמידה היומיומיות הנקרות בדרכם (Laevers & Declercq, 2018).

אחת ממגבלות המחקר הנוכחי מתייחסת למאפייני המסגרות החינוכיות שנדגמו. החלוקה לשתי קבוצות האיכות המבנית יצרה הבחנה ברורה בין מסגרות באיכות תקנית העומדות בתקן הבינלאומי לבין אלו שאינן עומדות בו. נובע מכך, שמספר המסגרות שאינן תקניות שנכללו במדגם גבוה מזה של המסגרות התקניות. חוסר האיזון במדגם משקף את המצב במדינת ישראל, שבה יש באופן משמעותי מספר רב יותר של מסגרות באיכות שאינה תקנית. שינוי מדיניות עתידי ועמידה בסטנדרטים הבינלאומיים ביחס לתקינה במעונות היום עשוי לשנות את שכיחות המעונות התקניים לעומת אלו שאינם תקניים.

סוגיה שעלתה במחקרים קודמים ונידונה שוב בתכנון המחקר הנוכחי הייתה: האם יש למדוד את האינטראקציה של המטפלת עם ילד אחד ובהתאם לכך לבחון את התנהגותו, או שיש לבדוק את אפיוני ההתנהגות של המטפלת כלפי קבוצת הילדים? (Ahnert et al., 2006). במחקר הנוכחי נמדדה היענות הרגשית בהיבט הקבוצתי מתוך כוונה להעריך את יכולת התגובתיות של המטפלת כלפי מגוון רחב יותר של ילדים. במחקר עתידי מוצע לשפוך אור נוסף על הקשר בין היענות ומעורבות בדגימה של צמדים (מטפלת וילד) ולבצע תצפית בעת אינטראקציה דיאדיית.

ממצאי המחקר פותחים צוהר להבנת הדינמיקה בין ההיענות הרגשית של המטפלת לבין מעורבות הילד במסגרות טיפול הנבדלות ביניהן באיכות התנאים המבניים. הממצאים מאוששים את ההשערה לגבי הקשר בין ההיענות הרגשית של המטפלת כלפי הילדים לבין מידת מעורבותם, אך מדגישים גם את החשיבות של האיכות המבנית. ממצאי המחקר מגבירים את הדאגה האמיתית לשלומם של הילדים במסגרות הטיפול בארץ ומעלים את הצורך בחתירה לקראת שינוי המדיניות באשר לחינוך בגיל הרך בישראל.

המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים קודמים המצביעים על כך שהתקינה הנמוכה במעונות יום עלולה לגרום לשיבוש אקולוגי, שלפיו משתנים חיוביים, כגון רגישות מטפלת ורגישות הורית, אינם מובילים לתוצאות המצופות בקרב הילד (Aviezer et al., 2003). נדרש שינוי משמעותי בתקינה במעונות היום בישראל שיכלול שיפור של היחס המספרי בין המטפלות לבין הילדים כך שיחויבו קבוצות קטנות יותר המטופלות על ידי מספר רב של נשות צוות. היבט נוסף בהקשר של שינוי מדיניות היא קיומה של רגולציה שתקבע סטנדרט לאיכות המסגרת, למיזון ולהעסקת צוותים חינוכיים. כך למשל, מוצע להשתמש בכלים, כגון איטרס-3 (זיו ואחרים, 2019; Harms et al., 2017) להערכת מסגרות הטיפול בישראל.

רמת המעורבות הנמוכה של הילד, שנמצאה במחקר הנוכחי, מדגישה את הצורך בהכשרה ובהדרכה שמטרתן לקדם את הידע ואת המיומנויות של הצוותים המקצועיים בתחומים של היענות רגשית, מעורבות הילד והקשר ביניהן. על פי התקנות במדינת ישראל (משרד החינוך, 2022), המעון מחויב להעסיק מדריכה חינוכית בהיקף של ארבע שעות בחודש בלבד. בהיקף מצומצם כל כך לא ניתן לתת מענה מותאם לצורכי ההדרכה של צוותים. כלי הערכה ומדידה כגון קלאס פעוטות (La Paro et al., 2012) ואיטרס 3 (זיו ואחרים, 2019; Harms et al., 2017) יכולים לסייע בתהליכי הכשרה והדרכה, מאחר שהם מספקים מדדים מוגדרים ומקובלים בעולם להיענות ומעורבות המתורגמים לפרקטיקה היומיומית במסגרות החינוך והטיפול.

רשימת מקורות

גת, ל' (2008). הדרכה באמצעות וידיאו במעונות יום לגיל הרך: חוויית ההדרכה ותהליך השינוי מנקודת מבטן של המטפלות המודרכות. עבודה לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית.

זיו, י, זיו, ק', כהן, ד', מאיר, ו', סטורסקי, א', רז, ד' ושגיא-שורץ, א' (2019). איטרס - המדד להערכת סביבתו של התינוק/הפעוט - תרגום ועיבוד מדעי-לשוני של הגרסה העברית של המהדורה השלישית. פרדס.

לאור, נ' (2016). פעוטות בסיכון בישראל: הקשר בין איכות הטיפול-חינוך במעונות יום לבין התנסויות, חוויות והתפתחות - שפתית, רגשית וחברתית. עבודה לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית.
משרד החינוך, פורטל רשויות ובעלויות חינוך. (2022).

<https://pob.education.gov.il/Mosdot/daycare/Pages/occupancy-standardization-daycare.aspx>

צדוק, א' (2005). אתיקה ערכים והישרדות: תפקיד המטפלת מנקודת מבטן של מטפלות במסגרות לגיל הרך בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית.

רבינוביץ, מ' (2019). מסגרות לילדים גיל הרך, סקירת רקע. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/2839a5c2-a6a3-e911-80f1-00155d0a9536/2_2839a5c2-a6a3-e911-80f1-00155d0a9536_11_12471.pdf

Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 74*, 664-679.

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

- American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. (2019). *Caring for our children: National health and safety performance standards; Guidelines for early care and education programs* (4th ed.). American Academy of Pediatrics.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*(4), 541-552.
- Aviezer, O., Sagi-Schwartz, A., & Koren-Karie, N. (2003). Ecological constraints on the formation of infant–mother attachment relations: When maternal sensitivity becomes ineffective. *Infant Behavior and Development, 26*(3), 285-299.
[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00032-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00032-8)
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 527-535.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78*(2), 681-701.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry, 70*(1), 104-114.
- Biringen, Z., Altenhofen, S., Aberle, J., Baker, M., Brosal, A., Bennett, S., Oker, E., Lee, C., Meyer, B., Moorlage, A., & Swaim, R. (2012). Emotional availability, attachment, and intervention in center-based child care for infants and toddlers. *Development and Psychopathology, 24*(1), 23-34.

- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interaction: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 258-271.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol. II: Separation: Anxiety and anger. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 2*. (pp.783-915). Wiley.
- Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The annals of the American academy of political and social science*, 563(1), 39-55.
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18, 409–421.
- Deynoot-Schaub, M. J. G., & Riksen-Walraven, J. M. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and in 2001. *The journal of Genetic Psychology*, 166(3), 280-296.

- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research, 1-15*.
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2020). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years, 40(3)*, 287-305.
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review, 29*, 1-14
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L. E., & Datler, W. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 270-279.
- Feinman, S., & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants responses to strangers. *Child Development, 54*, 878-887.
- Gerber, E. B., Whitebook, M., & Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care Early Childhood. *Research Quarterly, 22*, 327-346.
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Lacasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS manual, infant)*. Paul H. Brookes.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/Toddler environment rating scale (ITERS-3)*. Teachers College Press.

- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the caregiver interaction profile scales. *Early Education and Development, 25*(5), 770-790.
- Howes, C. (2000). Relationships: Child and teacher. *Early Developments, 49*(10), 12-13.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 27-50.
- Howes, C., Smith, E., & Galinsky, E. (1995). *The Florida child care quality improvement study: Interim report*. Families and Work Institute.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 317–332). The Guilford Press.
- Koren-Karie, N., Sagi-Schwartz, A., & Egoz-Mizrachi, N. (2005). The emotional quality of childcare centers in Israel: The Haifa study of early childcare. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health, 26*(2), 110-126.
- Kryzer, E. M., Kovan, N., Phillips, D. A., Domagall, L., & Gunnar, M. R. (2007). Toddlers' and preschoolers' experience in family day care: Age differences and behavioral correlates. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 451–466.

- Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement: An introduction to experiential education*. Research Centre for Experiential Education, University of Leuven.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education, 53*(3), 325-335.
- Laevers, F., De Bruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005). *Observation of well-being and involvement in babies and toddlers: A video-training pack with manual*. Research Centre for Experiential Education, University of Leuven.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Lacasale-Crouch, J. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS manual, toddler)*. Paul H. Brookes.
- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development, 25*(6), 875-893
- Laurin, D. E., Guss, S. S., & Horm, D. (2021). Caregiver–infant and toddler interactions during diapering: Caregiver responsiveness and child well-being and involvement. *Infant Mental Health Journal, 1-14*.
- Love, J. M., Constantine, J., Paulsell, D., Boller, K., Ross, C., Raikes, H., Brady-Smith, C., & Brooks-Gunn, J. (2004). *The role of Early Head Start programs in addressing the child care needs of low-income families with infants and toddlers: Influences on child care use and quality*. US Department of Health and Human Services Head Start Bureau.

- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van IJzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Eliason Kisker, E., Paulsell, D., & Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development, 74*(4), 1021-1033.
- Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. Basic Books.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development, 74*(4), 976-1005.
- NAEYC. (2018). Staff-to-child ratio and class size.
https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/staff_child_ratio.pdf
- NICHD, Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure>process>outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*, 199-206.
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V., & Bryant, D. M. (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly, 40*, 87-97.
- Phillips, L. B., & Twardosz, S. (2003). Group size and storybook reading: Two-year-old children's verbal and nonverbal participation with books. *Early Education and Development, 14*(4), 453-478.

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science, 9*(3), 144-159.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children, 119-137*.
- Raspa, M., McWilliam, R., & Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development, 12*, 206-223.
- Robertson, N., Yim, B., & Paatsch, L. (2018). Connections between children's involvement in dramatic play and the quality of early childhood environments. *Early Child Development and Care, 376-389*.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1473389>
- Ruprecht, K., Elicker, J., & Choi, J. Y. (2016). Continuity of care, caregiver-child interactions, and toddler social competence and problem behaviors. *Early Education and Development, 27*(2), 221-239.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. *Child Development, 73*(4), 1166-1186.
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development, 1-23*. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>

- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Singer, E. (2017). Emotional security and play engagement of young children in Dutch child centres: A story of explorative research, experiments and educators testing hypotheses (pp. 207-223). *Studying Babies and Toddlers*. Springer.
- https://doi-org.ezproxy.haifa.ac.il/10.1007/978-981-10-3197-7_14
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review* (OECD Education Working Papers, No. 176). OECD Publishing.
- <https://doi-org.ezproxy.haifa.ac.il/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
- <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in The Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79-91.
- Sorce, J. F., & Emde, R. N. (1981). Mother's presence is not enough: Effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, 17, 737-745.

- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development, 20*(2), 285-304.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centers. *European Early Child-hood Education Research Journal, 10*, 127-143.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737-756.
- Vandenbroeck, M., Slot, P., & Hulpia, H. (2021). Quality in home-based childcare providers: Variations in process quality. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*(2), 261-277.
- Vermeer, H. J., Van Ijzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood, 48*(1), 33–60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development, 24*(2), 162-187.